

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Représentations de personnels enseignants du primaire de la Commission scolaire de la  
Région-de-Sherbrooke au regard du développement de l'identité chez l'élève

par

Guillaume Poulin

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

*Maître ès arts* (M.A.)

Science de l'éducation

31 août 2019

© Guillaume Poulin, 2019

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b>	7
<b>INTRODUCTION</b>	8
<b>PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE</b>	11
1. RÉFORMES ÉDUCATIVES QUÉBÉCOISES ET DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE	13
1.1 Curriculum des années 1960 et influence religieuse	13
1.2 Réforme des années 1980 et influence nationaliste	16
1.3 Bilan du système éducatif québécois et instances d'influence	18
1.3.1 Groupe de travail sur les profils de formation	19
1.3.2 Commission des États généraux sur l'éducation au Québec	20
1.4 Dernière réforme curriculaire et influence de la diversité	22
2. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE DANS L'ACTUEL PFEQ	24
2.1 Mission et orientation de l'école québécoise	24
2.2 Domaines d'apprentissage	26
2.3 Domaines généraux de formation	27
2.4 Compétences transversales	27
3. PROBLÉMATISATION	32
3.1 Études sur le développement de l'identité selon les caractéristiques biologiques et psychologiques des jeunes	33
3.2 Études des effets sur les élèves de travailler l'identité à l'école	36
3.3 Études sur le rapport à l'identité d'élèves de minorité culturelle ou linguistique	39
3.4 Études sur la mise en place d'intentions pédagogiques visant la construction identitaire	42
4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	45
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL</b>	48
1. FONDEMENT DE L'IDENTITÉ ET SON DÉVELOPPEMENT	48
1.1 Identité et ses composantes	49
1.1.1 Référents identitaires	53
1.1.2 Sentiments identitaires	55
1.2 Représentations identitaires	57
1.3 Processus identitaire	58
1.4 Développement psychosocial de l'enfant	60
2. REPRÉSENTATIONS	66
2.1 Représentation cognitives	66
2.2 Représentations sociales	68
2.2.1 Structure	69
2.2.2 Caractères fondamentaux	70
2.2.3 Fonctions	71
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE	72

### **TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE**

1.	TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODES	74
2.	POPULATION, MODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	77
3.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES ET DISPOSITIF DE L'EXPÉRIMENTATION	80
4.	MÉTHODES D'ANALYSE	84
5.	DÉMARCHE ÉTHIQUE	88

### **QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

1.	TÂCHE DE CLASSEMENT	89
1.1	Question 1	91
1.2	Question 2	94
1.3	Question 3	98
1.4	Question 4	103
1.5	Remarques complémentaires concernant l'analyse de distance pour les quatre questions	108
2.	GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	111
2.1	L'identité et sa construction	111
2.2	“S'ouvrir aux stimulations environnantes”	119
2.3	“Prendre conscience de sa place parmi les autres”	124
2.4	“Mettre à profit ses ressources personnelles”	133

### **CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION DES RÉSULTATS**

1.	DÉFINITION DE L'IDENTITÉ ET SA CONSTRUCTION CHEZ LES ÉLÈVES	140
1.1	Définition de l'identité des élèves du primaire	141
1.2	Définition de la construction identitaire à l'école primaire	144
2.	RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LE DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE DES ÉLÈVES	148
2.1	Processus de catégorisation	148
2.2	Processus d'identification	149
2.3	Processus de comparaison sociale	152
3.	ACTIONS DE L'ENSEIGNANT DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ÉLÈVES	156
3.1	Processus de catégorisation	157
3.2	Processus d'identification	160
3.3	Processus de comparaison sociale	170
4.	SYNTHÈSE	176

### **CONCLUSION**

179

### **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

185

### **LISTE DES ANNEXES**

Annexe A: Lettre de consentement - Formulaire d'information préalable à l'entrevue	204
Annexe B: Entrevue semi-dirigée individuelle – Guide d'entrevue	211

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les valeurs de l'école québécoises dans la seconde réforme curriculaire	17
Tableau 2	Les référents identitaires psychosociologiques d'après Mucchielli	54
Tableau 3	Le sentiment d'identité et les différents sentiments qui le composent	55
Tableau 4	Les huit stades du modèle du développement psychosocial d'Erikson	60
Tableau 5	Articulation du concept d'identité pour les élèves fréquentant l'école primaire	63
Tableau 6	Articulation du sentiment d'identité, des référents identitaires et des composantes de la compétence transversale "structurer son identité"	64
Tableau 7	Description des renseignements sociodémographiques de l'échantillon ayant participé à l'étude	79
Tableau 8	Instrumentation et son orientation globale	83
Tableau 9	Seuils d'interprétation d'origine d'après Kruskal	86
Tableau 10	Ordre d'importance alloué aux types de relations sociales d'influence	91
Tableau 11	Ordre d'importance attribué aux éléments du développement identitaire	94
Tableau 12	Ordre d'importance que les personnels enseignants devraient accorder aux composantes identitaires	99
Tableau 13	Ordre d'importance que les personnels enseignants devraient impartir aux sentiments identitaires	104
Tableau 14	Résultats de la question 1 de l'entrevue	112
Tableau 15	Résultats de la question 2 de l'entrevue	113
Tableau 16	Résultats de la question 3 de l'entrevue	114
Tableau 17a	Résultats de la question 4 (façon) de l'entrevue	116
Tableau 17b	Résultats de la question 4 (manière) de l'entrevue	117
Tableau 18	Résultats de la question 5 de l'entrevue	118
Tableau 19	Résultats de la question 6 de l'entrevue	119
Tableau 20	Résultats de la question 7 de l'entrevue	120
Tableau 21	Résultats de la question 8 de l'entrevue	122
Tableau 22	Résultats de la question 9 de l'entrevue	123
Tableau 23	Résultats de la question 10 de l'entrevue	125
Tableau 24	Résultats de la question 11 de l'entrevue	126
Tableau 25	Résultats de la question 12 de l'entrevue	127
Tableau 26	Résultats de la question 13 de l'entrevue	129
Tableau 27	Résultats de la question 14 de l'entrevue	130
Tableau 28	Résultats de la question 15 de l'entrevue	132
Tableau 29	Résultats de la question 16 de l'entrevue	133
Tableau 30	Résultats de la question 17 de l'entrevue	134
Tableau 31	Résultats de la question 18 de l'entrevue	135
Tableau 32	Résultats de la question 19 de l'entrevue	136
Tableau 33	Résultats de la question 20 de l'entrevue	138
Tableau 34	Résultats de la question 21 de l'entrevue	139
Tableau 35	Référents identitaires des élèves du primaire	141
Tableau 36	Le rôle de l'enseignant-accompagnateur	154

Tableau 37	Activités pédagogiques réalisées en fonction des domaines d'apprentissage et de leurs compétences	158
Tableau 38	Composantes du climat de classe positif	162

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	La répartition des neuf compétences transversales au regard des quatre ordres	28
Figure 2	Les composantes de la compétence transversale “structurer son identité” et des attitudes ciblées	30
Figure 3	Les noyaux identitaires de Mucchielli	50
Figure 4	Les composantes des noyaux identitaires	53
Figure 5	La dynamique des représentations identitaires	57
Figure 6	Le processus identitaire, ses étapes et leurs résultats	58
Figure 7	Classement des types de relations d’influence dans le développement identitaire des élèves du primaire	93
Figure 8	Classement des éléments du développement identitaire dans le développement identitaire des élèves du primaire	97
Figure 9	Classement des composantes identitaire favorisant la construction de l’identité des élèves auxquelles les personnels enseignants devraient accorder une importance	102
Figure 10	Classement des sentiments identitaires favorisant la construction de l’identité des élèves	106
Figure 11	Nuage des points d’ajustement linéaire pour la question 1	108
Figure 12	Nuage des points d’ajustement linéaire pour la question 2	109
Figure 13	Nuage des points d’ajustement linéaire pour la question 3	110
Figure 14	Nuage des points d’ajustement linéaire pour la question 4	110
Figure 15	Les représentations de personnels enseignants du primaire à l’égard de la construction identitaire des élèves et de ce qui en valorise son développement	176

## LISTE DES SIGLES ET DES EXPRESSIONS

CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
CSRS	Commission Scolaire de la Région-de-Sherbrooke
GTPFPS	Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire
MDS	<i>Multidimensional scaling</i>
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UdeS	Université de Sherbrooke

## SOMMAIRE

Cette recherche descriptive s'intitule *Représentations de personnels enseignants du primaire de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke au regard du développement de l'identité chez l'élève*.

La construction identitaire s'effectue dès l'enfance et se poursuit tout au long de la vie. "Structurer son identité" est l'une des compétences transversales devant être développées chez les élèves du primaire au Québec. Cependant, celle-ci serait l'une des moins prises en compte par les enseignants. À cet égard, les études menées restent incomplètes quant au rôle et aux actions de ces derniers lors de son enseignement. Le cadre conceptuel articule le concept d'identité ainsi que les construits de représentations cognitives et sociales. L'objectif général visait à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de la construction identitaire des élèves et de ce qui en favorise son développement. Pour sa part, la méthodologie a mis à contribution des méthodes quantitative et qualitative donnant lieu à une tâche de classement et à une entrevue individuelle semi-dirigée auprès de personnels enseignants de la Commission Scolaire de la Région-de-Sherbrooke (N=12). Les analyses statistiques et l'analyse de contenu mettent en exergue des représentations communes et partagées par les participants.

Les résultats démontrent que la construction identitaire correspond à un processus évolutif qui est influencé par le développement psychosocial des jeunes et qui s'effectue par la description de soi dans le "rapport à". Pour sa part, le rôle de l'enseignant consiste globalement à relativiser les conceptions des élèves, agir en tant que modèle social, les valoriser ainsi que faciliter leur "rapport à" autrui, l'environnement et l'apprentissage. Enfin, les actions entreprises par ces derniers sont de faciliter la description de soi chez les jeunes et d'élargir leurs horizons par les domaines d'apprentissage. À cela, ils instaurent un climat de classe positif, privilégient diverses approches pédagogiques, actualisent une gestion de classe où les valeurs de l'enseignant sont transférées, mais aussi se démarquent comme groupe.



## INTRODUCTION

Le développement identitaire des jeunes est d'importance pour ceux-ci qui agiront comme adultes de demain au sein de la société québécoise. À l'école primaire québécoise, c'est en s'ouvrant aux stimulations environnantes, en prenant conscience de leur place parmi les autres et en mettant à profit leurs ressources personnelles (Gouvernement du Québec, 2016) que le développement de la compétence "structurer son identité" sera valorisé auprès de ces derniers. Comme enseignant à l'école primaire, nous reconnaissons l'intérêt de nous attarder au développement de l'identité chez les élèves par l'entremise des prescriptions du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec<sup>1</sup> (MEES), dont le *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire* (PFEQ) (*Ibid.*). Notre pratique en milieu scolaire nous a amené à interroger les représentations des enseignants quant à l'enseignement de cette compétence. En effet, l'école, en tant que microsociété, est pour les enfants l'une des premières expériences extrafamiliales. Il s'agit là d'un moment privilégié dans l'éducation permettant la structuration de leur identité par la reconnaissance de ce qu'ils sont, par eux-mêmes ou au sein d'un groupe. Si Codol (1980) parle d'identité personnelle qui englobe des notions comme la conscience de soi et la représentation de soi, Tajfel (1972) souligne l'apport d'une identité sociale où la communauté environnante joue un rôle prépondérant. Ainsi, l'enseignement au primaire offre un environnement favorisant le développement de l'identité chez les élèves en mettant de l'avant leur développement personnel et social.

À travers les réformes ministérielles québécoises en éducation, le développement personnel et social a pris des formes variées en fonction de l'évolution de la société, mais est toujours demeuré au cœur des différents curriculums et des programmes pédagogiques

---

<sup>1</sup> L'identification du ministère tutélaire de l'éducation a été modifiée au fil des années. Si son appellation a été le ministère de l'Éducation (MEQ) de 1963 à 2005, elle fut changée en mars 2005 pour la labélisation de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui en avril 2015 fut appelé ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR). Depuis janvier 2016, elle devient ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Ainsi, à des fins d'homogénéité du texte, nous utiliserons cette dernière labélisation de façon uniforme, et ce, peu importe la période de référencement.

implantés (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, 1964, 1966; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 2007, 2010; Gouvernement du Québec, 1992, 1997, 2006; Groupe du travail sur la réforme du curriculum, 1997; Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994). À ce titre, le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) relève neuf compétences transversales regroupées en quatre ordres, dont les compétences d'ordre personnel et social, incluant celle consistant à “structurer son identité”. Celle-ci nous interpelle certes pour sa pertinence, mais davantage à l'égard d'une certaine mécompréhension qu'elle semble susciter chez les personnels enseignants du Québec (Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006), d'où l'importance de se pencher sur les représentations de ces derniers à ce propos. Dans cette optique, si l'école et la classe sont des lieux de construction identitaire pour les élèves, d'après Erikson (2011), l'enseignant<sup>2</sup> et les pairs seraient des individus de référence pour les premiers.

Ainsi, l'actuelle étude cherche à mieux comprendre le développement de l'identité des jeunes qui fréquentent le primaire et à préciser les facteurs qui le privilégient en relation avec le développement de la compétence transversale “structurer son identité” que les personnels enseignants doivent mettre en œuvre au sein de la classe. Tout d'abord, le premier chapitre présente la problématique de recherche où le contexte révèle la place tenue par le développement identitaire au cours des réformes éducationnelles au Québec, mais également les éléments constitutifs de ce dernier dans le PFEQ. Par la suite, la recension d'études scientifiques menée à l'égard de celui-ci en fonction de perspectives particulières et complémentaires met de l'avant la pertinence scientifique de l'objet d'étude suivi du problème et de la question de recherche. Le deuxième chapitre fait état du cadre conceptuel constitué du concept et des construits suivants qui y sont définis, à savoir, le concept d'identité ainsi que les construits de représentations cognitives et de représentations sociales. Si Mucchielli (2009) précise que l'identité est « un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité

---

<sup>2</sup> Dans le présent document, nous utilisons de façon exclusive le générique masculin afin d'en alléger la lecture, et ce, sans aucune discrimination des genres.

physique et subjective » (p. 20), selon Larose et Lenoir (1998), les représentations cognitives relèvent d'un processus de construction symbolique du réel, tandis que pour Abric (1994) les représentations sociales interpellent des composantes cognitives et sociales construites dans l'interaction au sein d'un groupe. L'opérationnalisation de cette recherche prendra forme par l'identification de l'objectif général décliné par des objectifs spécifiques. Quant à la méthodologie, elle constitue le troisième chapitre qui présente les composantes méthodologiques qui suivent: le type de recherche envisagé et la méthode de recherche privilégiée; la population visée, le mode d'échantillonnage prévu et l'échantillon ciblé; l'instrument de collecte des données utilisé; la méthode d'analyse pressentie; la démarche éthique; les limites et retombées envisagées. Le quatrième chapitre met en exergue les résultats de recherche présentés systématiquement en fonction des deux instruments de collecte des informations. Pour sa part, le cinquième chapitre fait état de la discussion scientifique de ces derniers par l'intermédiaire des objectifs spécifiques de l'étude qui répondent à l'objectif général. Finalement, la conclusion ressort les éléments forts par une synthèse de chacun des chapitres, mais présente aussi les limites, les retombées ainsi que les pistes de réflexion au regard de l'actuelle recherche.

## PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE

L'identité est l'action de se définir soi-même ou par rapport à l'autre, donc de s'identifier en tant qu'individu ou comme groupe à l'égard d'autrui (Mucchielli, 2009). En psychologie sociale, l'identité se divise en deux grandes catégories, à savoir l'identité individuelle et l'identité sociale. L'identité individuelle, ou l'identité personnelle, est étroitement reliée à une comparaison de sa personnalité et de son “*self*” avec autrui. Comme le soulignent Stets et Burke (2003), « *categorizing oneself in term of personal identity means seeing the self as distinct and different from others* » (p. 145). Selon Weger et Herbig (2018), le “*self*” est une réflexion sur soi pouvant être réalisée tant à la première qu'à la troisième personne. Plus précisément, ceux-ci distinguent le “*self*” du “*I-self*” où le premier réfère aux contenus et le second aux processus mentaux. Conséquemment, cette distinction est considérée dans cette étude, mais l'utilisation du terme “*self*” est pris dans sa globalité puisque le gouvernement du Québec (2006) y fait référence en discutant du Soi.

Si la documentation scientifique traite de l'identité sexuelle (Marche, 2009), l'identité professionnelle (Causer et Pfef, 2007), l'identité religieuse (Davie et Hervieu-Léger, 1996) et de tiers types d'identité, ces derniers seraient les constituantes d'un ego-écologie (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984) qui, d'après Mucchielli (2009), serviraient de référents identitaires aux différents noyaux qui composent globalement l'identité d'un individu. Pour sa part, Hogg (2003) conçoit l'identité sociale comme des regroupements procurant une “*voie d'expression*”, tandis que Mucchielli (2009) parle d'identité groupale et d'identité culturelle. Ainsi, les « *groups furnish us with an identity, a way of locating ourselves in relation to other people* » (*Ibid.*, p. 462). « Pour un groupe ou une culture, le sentiment de son être matériel c'est la conscience partagée par tous les membres des éléments matériels qui constituent l'ancrage de l'existence objective du groupe ou de la culture » (*Ibid.*, 1986, *In* Théberge, 1998, p. 270).

Notons que, même si les aspects personnel et social de l'identité sont subdivisés, il est impossible d'exclure les rapports sociaux dans chacun de ceux-ci. À cet effet,

Deschamps et Moliner (2008) précisent que l'identité de tout type fait toujours référence à un rapport dialectique entre ce qui se rapporte à soi et à l'autre. Également, les valeurs (Jackson et Hogg, 2010) ainsi que les sentiments liés au développement de l'identité et les référents identitaires (Mucchielli, 2009) sont des éléments majeurs qui permettent l'actualisation de celle-ci.

Afin d'en accentuer le développement chez les élèves du primaire, dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) “structurer son identité” est l'une des compétences transversales de l'ordre du développement personnel et social, dont les personnels scolaires doivent en favoriser la construction. Si durant les dernières décennies cette compétence a été travaillée différemment, il est justifié de connaître son historique de façon à identifier son évolution et ce qui la caractérise présentement. Il est aussi nécessaire d'identifier les connaissances scientifiques à son égard par l'entremise des recherches déjà réalisées.

Ce premier chapitre présente la problématique de recherche qui fait état du contexte de l'étude, de la problématisation, du problème et de la question qui soutient notre réflexion scientifique. Premièrement, le contexte circonscrit le phénomène à l'étude par le truchement des réformes ministérielles en éducation ayant eu lieu de 1960 à aujourd'hui ainsi que par l'identification des éléments constitutifs du curriculum actuel qui se rapportent à la construction identitaire. Deuxièmement, la pertinence sociale de la recherche est exposée. Troisièmement, la problématisation met en exergue les résultats de diverses recherches qui apportent un éclairage à l'égard de l'objet d'étude, de manière à ressortir la pertinence scientifique de celui-ci, engageant les points de vue empirique et théorique. Quatrièmement, la construction du problème est effectuée par un argumentaire scientifique qui met en évidence l'écart entre les connaissances scientifiques actuelles et celles que privilégie la présente recherche. Enfin, la question de recherche à laquelle répond l'étude est précisée.

## 1. RÉFORMES ÉDUCATIVES QUÉBÉCOISES ET DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE

L'éducation est marquée par un désir de progrès et d'épanouissement des jeunes tant au niveau personnel et social (Gouvernement du Québec, 2006). Autrement dit, si l'on forme ceux-ci, c'est pour qu'ils se démarquent dans la société de demain en devenant, entre autres autonomes, responsables, investis et actifs. La construction de leur identité est donc au cœur de leur développement. En effet, la construction identitaire des enfants est significative pour la société québécoise puisqu'elle est discutée par plusieurs instances en éducation (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, 1964, 1966; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996; Conseil supérieur de l'éducation, 2007, 2010; Gouvernement du Québec, 1992, 1997, 2006; Groupe du travail sur la réforme du curriculum, 1997; Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994). Ainsi, même si dans les diverses réformes éducatives, le développement de l'identité a pris des formes variées, une place lui a toujours été accordée puisque les jeunes font face périodiquement à de nouveaux défis sociétaux. À cet effet, Lenoir (2005) souligne que

l'introduction au Québec des programmes cadres, au début des années 1970, avant l'implantation des programmes par objectifs comportementaux à partir de 1980, a particulièrement permis d'assurer la transition entre les deux modèles en offrant aux Québécois la possibilité de s'imaginer une identité culturelle transhistorique qui chevaucherait et unirait en quelque sorte le passé, le présent et l'avenir. (p. 653)

Afin d'en dresser le portrait, nous documenterons le développement de l'identité au travers les réformes éducatives québécoises de manière à en identifier les orientations et les notions abordées, mais aussi à dégager les rôles des enseignants à son regard et l'enseignement privilégié.

### 1.1 Curriculum des années 1960 et influence religieuse

D'après Lenoir (*Ibid.*), « c'est toute la décennie 1960-1970 qui a profondément marqué le système scolaire québécois » (p. 643). En effet, la publication du *Rapport Parent* par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963, 1964, 1966a, 1966b,

1966c), constitué de trois tomes comprenant cinq volumes, a joué un rôle d'importance. Les recommandations émises ont notamment permis, en 1964, la création du MEES, nommé à l'époque le ministère de l'Éducation du Québec, celle du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) et « le droit de chacun à la meilleure éducation possible » (Rocher, 2004, p. 8) par « la démocratisation de l'accès à la meilleure école pour tous » (Lenoir, 2005, p. 15). Selon Lenoir (*Ibid.*), « la mise en œuvre de certaines des recommandations qui en résultent est à la source d'une profonde réorientation du système d'enseignement québécois qui s'est instaurée progressivement au cours des cinquante années qui ont suivi » (p. 639) puisque le « *Rapport Parent* a été le point de départ d'un changement radical dans la conception du système d'éducation québécois » (*Ibid.*, p. 654). Ainsi, si la scolarisation jusqu'à 16 ans était d'ores et déjà obligatoire, l'enseignement prenait de nouvelles orientations. En d'autres termes, cette réforme a amené la démocratisation du système scolaire en se détachant des intentions religieuses de former des catholiques devant contribuer à l'expansion d'une Amérique française (Dufour, 2003).

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1966b) identifie les trois groupes de disciplines académiques qui suivent, à savoir: les arts et les disciplines de l'expression; les sciences de la nature et de l'homme; les disciplines de synthèse et la formation globale de la personne. Pour sa part, l'identité sociale pouvait être travaillée dans les disciplines associées aux sciences de l'homme comme la géographie et l'histoire, devenu dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) le domaine de l'univers social. Par ailleurs, les disciplines de la formation globale de la personne suggèrent un intérêt envers l'identité individuelle et sociale puisque ce groupe disciplinaire ciblait l'éducation morale et religieuse. Ces deux dernières relevaient d'un choix familial où l'enseignement religieux ciblait les valeurs catholiques tandis que l'enseignement moral traitait de vertus intellectuelles et sociales (Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, 1964). D'ailleurs, la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (1963) stipule que ces deux types d'éducation ont un but commun, soit celui d'inculquer des valeurs sociales reflétant la société québécoise aux jeunes fréquentant une institution scolaire.

En somme, dans le *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, 1964, 1966a, 1966b, 1966c) tant les valeurs que la personnalité s'apparentaient à des caractéristiques de l'identité. Selon Schwartz (2006), les valeurs correspondent, entre autres, aux « motivations de base qui sous-tendent attitudes et comportements » (p. 929) chez un individu. Ainsi, les valeurs: « sont des croyances [...]; ont trait à des objectifs désirables [...]; transcendent les actions et les situations spécifiques [...]; servent d'étalon ou de critères [...]; sont classées par ordre d'importance [...]; guide l'action » (*Ibid.*, p. 931). Quant à la personnalité, d'après Hansenne (2018) il existe plusieurs définitions de celle-ci en psychologie qui toutefois reprennent les idées liées à « la consistance, la causalité interne et la distinctivité » (p. 19) d'un l'individu. Selon Allport (1937, *In Ibid.*), globalement la personnalité est « l'organisation dynamique, au sein de l'individu, de systèmes psychophysiques qui déterminent son comportement caractéristique et ses pensées » (*Ibid.*). Pour leur part, les valeurs sont liées à l'identité personnelle et sociale puisque nous intériorisons celles des groupes sociaux auxquels nous appartenons afin de nous définir. Concernant la personnalité, entrevue sous l'angle de la psychologie sociale de l'identité, « *the self-concept is distinguished between both social identity, defined by specific group memberships, and personality identity, defined in terms of personality, personal attributes, idiosyncrasies, and close personal relationships* » (*Ibid.*, p. 552).

D'ailleurs, si la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement (1963) parlait à l'époque du développement de la personnalité et qu'aujourd'hui le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) traite de construction de l'identité, Jackson et Hogg (2010) affirment que personnalité et identité sont reliées intrinsèquement puisque « *personality traits may play a role in the development of identity* » (p. 549). Dans cette perspective, nous considérons les termes identité et personnalité dans les programmes ministériels comme ayant une finalité commune, soit la formation de la personne pour un mieux-être individuel au sein du collectif qu'est la société québécoise.

Cela dit, la religion catholique était un facteur de grande influence des objectifs académiques puisqu'elle assurait la confessionnalité des écoles (Gouvernement du Québec,



1982). Le développement de l'identité à cette période est toutefois envisagé comme un développement spirituel et culturel des élèves afin qu'ils puissent s'épanouir pleinement.

## 1.2 Réforme des années 1980 et influence nationaliste

À la suite de la *Révolution tranquille* des années 1960, le Québec prône une identité nationaliste moderne et politique (Mac Kay, 1996) en se distançant tranquillement des “mécanismes de défense” qu'il avait autrefois développés « dans une société rurale où primait la religion » (p. 197) pour s'engager dans la mondialisation. D'après Mac Kay (*Ibid.*), pour la société québécoise « l'identité collective s'articule autour d'une solidarité collective inscrite dans un territoire, une histoire et un projet national communs et autour d'un sentiment d'appartenance à une nation » (p. 199), car celle-ci « se construit et se définit toujours par rapport à d'autres identités, auxquelles elle se compare, qu'elle mime ou dont elle se différencie » (*Ibid.*).

Parallèlement, selon Charland et Lucier (2009), le dévoilement du *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, 1964, 1966a, 1966b, 1966c), fut suivi par une série de publications entre 1977 et 1982 visant à effectuer le bilan de la situation concernant le système éducatif québécois. Ainsi, le *Livre vert, l'enseignement primaire et secondaire au Québec* (Gouvernement du Québec, 1977), le *Livre orange, l'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action* (*Ibid.*, 1979) et le *Livre blanc, une école communautaire et responsable* (*Ibid.*, 1982) ont suscité la seconde réforme éducative québécoise de 1982.

De manière générale, ces documents définissent l'école comme un lieu propice à l'insertion culturelle et sociale de tout un chacun. D'après Tardif (1994), comme « l'école est un passage obligé » (p. 50), elle devient pour les jeunes « facteur de socialisation et donc d'insertion progressive dans la collectivité » (*Ibid.*). Pour Durkheim (1968), la socialisation est lieu d'intégration et d'insertion dans la société puisqu'elle découle de l'adhésion de valeurs communes (*Ibid.*). Conséquemment, afin de favoriser l'identification de caractéristiques communes privilégiant l'insertion en société, les personnels scolaires

se voient confier l'enseignement d'une série de valeurs<sup>3</sup> relevant de diverses catégories (Gouvernement du Québec, 1979) dont fait état le tableau 1 ci-après.

Tableau 1  
Les valeurs de l'école québécoises dans la seconde réforme curriculaire

<b>Valeurs à promouvoir à l'enseignement primaire durant la seconde réforme curriculaire selon divers plans</b>		
<b>Valeurs intellectuelles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sens du travail méthodologique, patient, ordonné et rigoureux</li> <li>• Jugement critique sur l'homme et la société</li> <li>• Recherche constante de la vérité</li> </ul>	<b>Valeurs esthétiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Goût du beau</li> <li>• Goût de l'expression artistique</li> </ul>	<b>Valeurs morales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect de la vie</li> <li>• Respect de soi et d'autrui</li> <li>• Autonomie et la responsabilité</li> <li>• Souci du travail bien fait</li> <li>• Sens de l'effort et de la discipline personnelle</li> <li>• Tolérance</li> </ul>
<b>Valeurs affectives</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aptitude à aimer et être aimé</li> <li>• Aptitude à communiquer son expérience, y compris les émotions</li> <li>• Ouverture sur le monde, sur les personnes et les choses</li> </ul>	<b>Valeurs sociales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sens de l'appartenance socioculturelle</li> <li>• Sens démocratique</li> <li>• Esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe</li> <li>• Reconnaissance des aspirations collectives véhiculée par les lois</li> <li>• Goût du patrimoine</li> <li>• Souci d'une langue correcte</li> </ul>	<b>Valeurs religieuses et spirituelles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sens de l'intériorité</li> <li>• Sens du sacré et de l'ouverture à la transcendance</li> <li>• Sens de la gratuité</li> </ul>

Au total, six catégories sont mises de l'avant afin de promouvoir différentes valeurs, soit: les valeurs intellectuelles; les valeurs affectives; les valeurs esthétiques; les valeurs sociales; les valeurs morales; les valeurs religieuses et spirituelles. Dès lors, cette promotion de ces valeurs oriente l'enseignement dans les écoles du Québec davantage centrées vers le développement de futurs citoyens responsables et autonomes. Les valeurs contribueraient à l'émancipation de l'individu par la socialisation aux normes sociales (Durkheim, 1986), la clarification des valeurs personnelles (Simon et Kirschenbaum, 1992) et le développement cognitif-moral (Munsey, 1980).

En plus de la promotion des valeurs à enseigner, le *Programme d'étude à la formation personnelle et sociale* (Gouvernement du Québec, 1984) spécifie les

---

<sup>3</sup> Il est à noter que le sens attribué aux valeurs est en fonction de la classification "opérateur" du MEES.

thématiques d'enseignement reliées à celles-ci. Ce document vise la formation d'individus autonomes, responsables et créatifs, capables de vivre des relations valorisantes avec la collectivité en ciblant les cinq thématiques suivantes: la santé, la sexualité, les relations interpersonnelles, la consommation et la vie en société (*Ibid.*). Si les notions abordées se rapportent à l'identité, Mucchielli (2009) précise que cette dernière est issue des sentiments qu'éprouve une personne par rapport à certains contextes de son environnement. Dans cette optique, le sentiment d'autonomie est développé par l'entremise de la capacité d'un élève à faire des choix et à les assumer, tandis que le sentiment de valeur interpelle la valorisation de soi-même et à l'estime de soi.

Cependant, le développement de l'identité et le rôle des enseignants à cet égard sont peu explicités à l'intérieur de cette réforme. Il appert que si la construction identitaire est présente dans cette seconde réforme curriculaire, elle semble être développée modestement à travers l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de la langue, et un peu plus activement dans le cadre de la formation personnelle et sociale. Certes, une continuité de l'intérêt gouvernemental à considérer le développement de l'enfant dans sa globalité est observée, mais l'intégration de la formation identitaire semble plutôt relever de tiers programmes d'études. À ce propos, Bégin, Bleau et Landry (2000) indiquent que si des activités spécifiques au développement identitaire aident à clarifier l'identité de l'individu, elles ne lui permettront pas de la construire puisque l'identité se construit à partir des interactions sociales vécues, et ce, plus particulièrement avec celles entretenues avec des adultes. Bégin, Landry, Staiculescu et Thibert (2012) suggèrent à l'enseignant « [d'] acquérir cet équilibre intérieur qu'il tentera par la suite d'inculquer à ses élèves en agissant à son tour sur leur identité » (p. 196).

### 1.3 Bilan du système éducatif québécois et instances d'influence

Deux grands comités consultatifs dans le domaine de l'éducation ont influencé la réforme de l'approche par compétence initialisée dans les années 2000. Il s'agit du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (GTPFPS) (1994) et de la Commission des États généraux sur l'éducation au Québec (1996) qui ont publié des

rapports faisant état de recommandations découlant du bilan du système éducatif québécois.

### 1.3.1 *Groupe de travail sur les profils de formation*

Le GTPFPS publie en 1994 un rapport intitulé *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle* (1994). Ce dernier avait pour mandat de répondre à des questionnements professionnels et sociaux sur les connaissances que devaient développer les jeunes du 21<sup>e</sup> siècle durant leur parcours scolaire.

Les trois tendances qui suivent avaient été identifiées comme pouvant influencer la société du 21<sup>e</sup> siècle: « l'internationalisation et la mondialisation; l'explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies; la complexification de la vie en société » (*Ibid.* p. 5). Plus particulièrement en lien avec l'identité, une plus grande diversité culturelle et religieuse est présente dans les écoles, par la diversité culturelle des élèves et des enseignants et par l'accès aux multiples informations qu'offrent les technologies de l'information, présupposant une variété de référents identitaires qui influenceront sur le développement de l'identité des jeunes Québécois.

Cette diversification culturelle présuppose une complexification de la vie sociale par la modification des mentalités à propos des rôles sociaux et des idéologies. Ainsi, l'influence de l'école sur les mutations sociales est contestée par le GTPFPS (*Ibid.*) comme suit.

N'est-il pas indispensable que l'école québécoise assure une connaissance approfondie de l'organisation économique, sociale et politique et des caractéristiques culturelles de la société québécoise procurant une éducation civique qui rende les individus capables d'assumer leurs responsabilités de citoyen dans une société diversifiée ouverte sur un monde très complexe? (*Ibid.*, p. 11)

Pour Mucchielli (2009), la mentalité est centrale à l'identité de groupes puisqu'elle « intervient constamment comme une grille de décodage du monde et des informations reçues » (p. 50). Ces dernières sont pour l'identité des référents psychoculturels articulant

la vision du monde, les objets nodaux, les attitudes clés, les normes groupales et les habitudes collectives.

Dans un contexte où de nouveaux défis de société surgissent, le GTPFPS (1994) précise que « l'école québécoise développe chez les élèves les attitudes nécessaires pour réaliser son développement personnel et pour vivre en groupe » (p. 17). Si celle-ci est considérée comme un lieu d'instruction, elle est aussi un environnement de socialisation où les élèves sont amenés à cheminer dans leur développement personnel et social. Selon le GTPFPS (*Ibid.*), la multiethnicité étant davantage présente dans les établissements éducatifs du Québec, elle influencera les valeurs et les référents identitaires qui sont de plus en plus variés.

En somme, si c'est par l'entremise des diverses disciplines scolaires que la construction de l'identité personnelle et sociale des élèves (*Ibid.*) est favorisée, la classe comme microsystème, correspondant à l'environnement immédiat selon Bronfenbrenner (1979), est en soi contexte de développement identitaire.

Ce qui se vit dans une classe n'est pas une relation neutre. Ainsi, à travers l'activité intellectuelle peuvent transparaître des valeurs telles que le respect de la vérité, le goût du dépassement, le plaisir de connaître, la capacité de tenir compte du point de vue des autres. (*Ibid.*)

### 1.3.2 *Commission des États généraux sur l'éducation au Québec*

En 1996, le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* intitulé *les États généraux sur l'éducation 1995-1996* (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996) fait écho à des propositions du *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, 1964, 1966a, 1966b, 1966c). La Commission des États généraux sur l'éducation (1996) mentionne que les intentions des écoles du Québec évoluent vers des valeurs plus justes, davantage démocratiques et égalitaires. Pour ce faire, il est suggéré de considérer les établissements scolaires comme des institutions laïques en réorganisant les cours d'éducation religieuse et morale de manière à considérer la diversité culturelle. De plus, il est proposé aux écoles de décentraliser leur attention sur la simple transmission de savoirs vers le développement d'habiletés et d'attitudes qui seront utiles

tout au long de la vie (*Ibid.*). L'accent est mis sur l'importance des milieux scolaires dans le développement global des élèves, et ce, sans toutefois déresponsabiliser le milieu familial.

Si diverses sphères du développement humain sont interpellées, le développement de l'identité des élèves est sollicité. Tout d'abord, par l'importance de la société dans le développement de l'identité, la socialisation est relevée en indiquant que les institutions scolaires doivent transmettre les valeurs qui fondent notre société et que leur implication est indispensable au regard du développement des individus par la création d'un sentiment d'appartenance.

À sa façon, l'école fait naître au monde par la connaissance; mais elle est aussi elle-même un monde où naissent des citoyennes et des citoyens. C'est pourquoi elle doit devenir un lieu d'éducation civique et avoir pour projet collectif de rassembler tous les élèves, au-delà de leurs différences, mais dans le respect de celles-ci. (*Ibid.*, p. 9)

Ensuite, les recommandations émises à cet effet suggèrent que les établissements d'enseignement ne peuvent qualifier des élèves sans tenir compte du développement social de ceux-ci, car un manque de socialisation aurait un lien avec l'exclusion sociale. Plus spécifiquement, la Commission des États généraux sur l'éducation (*Ibid.*) précise ce qui suit.

L'école est aussi le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission, sous peine d'être elle-même un agent de fracture sociale. (*Ibid.*)

Sans prétendre que la socialisation de l'élève n'est qu'identité pour ce dernier, nous ne pouvons nier l'aspect social de celle-ci. En effet, selon Castra (2010) la socialisation réfère aux mécanismes de transmission de la culture, à la façon dont les personnes la reçoivent, mais aussi s'approprient les valeurs, les normes ainsi que les rôles qui orientent leur manière d'être et d'agir dans leur vie sociale. D'après Rocher (1992), la culture correspond à « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité

particulière et distincte » (p. 108). De leur côté, Berger et Luckmann (1996) associent la socialisation à un processus continu qui concerne les individus tout au long de leur vie, ce dès l'enfance.

#### 1.4 Dernière réforme curriculaire et influence de la diversité

La réforme éducative québécoise des années 2000 s'inscrivant dans la continuité des recommandations curriculaire formulées dans le contexte des États généraux (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996), a été amorcée par l'intermédiaire des publications ministérielles intitulées *Prendre le virage du succès - Réaffirmer l'école, rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997) et *Prendre le virage du succès - L'école tout un programme, énoncé de politique éducative* (Gouvernement du Québec, 1997).

D'après le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), les avancements technologiques et l'accroissement des connaissances ont créé une société axée sur les savoirs. De là l'importance de préparer les élèves à la pluralité des individus et aux cultures variées qu'ils partagent, provoquant de plus en plus d'ambiguïtés auprès des nouvelles générations et où l'école serait un agent de cohésion sociale en privilégiant le développement progressif des capacités de réfléchir et d'agir qui transcendent les modes ou les intérêts individuels (Gouvernement du Québec, 1997).

Dans cette optique, l'école est proposée comme lieu approprié permettant d'augmenter le sentiment d'appartenance à l'égard d'une communauté en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble (*Ibid.*). Pour Théberge (1998), le sentiment d'appartenance « résulterait d'un processus d'intégration des valeurs sociales et correspondrait à la possibilité de communication, pour ne pas dire de communion, que l'être humain ressent avec ses pairs » (p. 40). De son côté, Moquay (1997) mentionne que pour qu'une appartenance s'établisse, il est nécessaire que l'individu se reconnaisse au sein du groupe, mais également qu'il y soit reconnu comme participant. Si Auclair, Vanoni et Braem (2001) parlent de participation sociale, ou plus spécifiquement celle des lieux comme infrastructures pour les jeunes, Dewey (1990) définit l'école comme « une société

en miniature’’ privilégiant une implication sociale. Ainsi, le sentiment d’appartenance résulterait d’une relation entre une personne et un groupe d’individus à laquelle celle-ci s’identifie, car ayant des valeurs communes et des agirs (comportements, interactions, etc.) acceptés dans un environnement partagé favorisant les gestes sociaux. Toutefois, qu’en est-il concrètement de l’école et des relations quelle peut créer?

Si la construction identitaire semble souvent associée à la formation du futur citoyen dans les programmes ministériels, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) demande désormais à l’école de favoriser la cohésion sociale en promouvant les valeurs de différentes communautés, en réagissant contre certaines actions comme la violence et les inégalités, et en se préoccupant de défis mondiaux actuels comme le pluralisme (*Ibid.*). À cet égard, Habermas (2000) mentionne, notamment que « *modern societies no longer have at their disposal an authoritative centre for selfreflection and steering* » (p. 357) puisque la religion est progressivement moins valorisée par les sociétés nord-américaines. L’école québécoise devient donc un élément majeur dans la préparation des jeunes à agir en communauté en valorisant chez ces derniers le développement de valeurs similaires par la transmission d’un patrimoine culturel commun (*Ibid.*). La formation du futur citoyen est perçue différemment qu’auparavant puisque le rôle de ce dernier, ainsi que les valeurs de la société, se sont modifiés à travers le temps.

Cependant, dans la précédente réforme de 1980, la compartimentation des apprentissages était présente afin de maximiser l’espace alloué aux matières dites de base, tandis que les matières secondaires étaient considérées de moindre importance et limitées aux apprentissages fondamentaux (Gouvernement du Québec, 1997). À cet effet, Lenoir, Larose, Genon et Hasni (2000) précisent que « l’existence d’une relation entre la hiérarchisation des matières et les conceptions sociales de la formation d’un élève du primaire est alors mise en évidence » (p. 483) où « de 1981 à 1997, le français et les mathématiques ont toujours occupé les deux premières places, et dans le même ordre » (*Ibid.*, p. 491) dans les représentations des enseignants. Quant aux arts plastiques, à l’enseignement religieux et moral ainsi qu’à la formation personnelle et sociale, ces matières sont dites secondaires (Gouvernement du Québec, 1997). Toutefois, d’après le



gouvernement du Québec (2006), « les seules compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement l'ensemble des habiletés requises » (p. 12), car certaines compétences « se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » (*Ibid.*). C'est dans cette perspective que prennent place les compétences transversales qui forment l'actuel PFEQ (*Ibid.*). Selon Tardif et Dubois (2013), la compétence correspond « à une mise en action ou une mise en œuvre » (p. 31), tandis qu'une « compétence est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire » (*Ibid.*). Ainsi, « les compétences transversales délimitent et ciblent des savoirs-agir que tout être humain devrait développer en milieu scolaire afin d'être en mesure de comprendre la complexité des situations de la vie courante et de mettre en œuvre des actions judicieuses » (*Ibid.*, p. 29). En conséquence, dans cette refonte curriculaire, certains programmes comme le *Programmes d'étude à la formation personnelle et sociale*, se voient donc déconstruits. Le résultat qui en ressort est que des thèmes précis sont redistribués dans d'autres matières, les domaines généraux de formation considérés en tant que « grandes questions que les jeunes doivent affronter » (*Ibid.*, p. 42) sont instaurés, et les compétences transversales sont mises de l'avant.

## 2. ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE DANS L'ACTUEL PFEQ

Dans le cadre de la dernière réforme curriculaire, les personnels enseignants du Québec ont à leur disposition le PFEQ (*Ibid.*) afin de guider la formation dispensée aux jeunes qui fréquentent une institution scolaire au primaire. Outre la mission de l'école et les orientations qui sous-tendent celle-ci, il est constitué de domaines d'apprentissages, de domaines généraux de formation et de compétences transversales qui ciblent le développement global de l'élève, dont la structuration de leur identité.

### 2.1 Mission et orientation de l'école québécoise

Le PFEQ (*Ibid.*) à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire a pour finalité de supporter la formation des jeunes fréquentant un établissement scolaire au Québec, de manière qu'ils puissent relever les défis auxquels ils devront faire face comme citoyens de demain. Selon Diderot (2002), un citoyen est défini comme étant « un membre d'une société libre de plusieurs familles, qui partage les droits de cette société et qui jouit

de ses franchises » (p. 3). Ainsi, pour parvenir à la formation d'un citoyen, l'école québécoise a le mandat de « concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 3).

Dans cette perspective, la mission de l'école s'articule autour de trois axes, à savoir, instruire, socialiser et qualifier (*Ibid.*). Si instruire correspond à la formation de l'esprit des élèves par leur développement intellectuel et l'acquisition de connaissances, socialiser vise à leur permettre de mieux comprendre la société afin d'y participer activement, tandis que qualifier réfère à leur réussite scolaire tout en privilégiant leur intégration sociale et professionnelle (*Ibid.*). Plus particulièrement, l'axe socialiser, qui est au cœur de l'étude que nous menons, est perçu comme un apprentissage à mieux vivre-ensemble de manière à développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à la collectivité en s'identifiant comme un individu responsable à part entière au sein de la société québécoise (*Ibid.*). À travers cet axe se dégage le rôle de l'école dans le développement identitaire chez les élèves. À cet effet, d'après le gouvernement du Québec (*Ibid.*), l'école joue un rôle important dans le transfert du patrimoine québécois en tant qu'agent de cohésion dans cette société pluraliste mettant en place des situations naturelles ou organisées « contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (p. 3).

Pour leur part, les orientations du PFEQ (*Ibid.*) font en sorte que l'école sera, entre autres, tributaire « [d'] apprentissages fondamentaux associés à la compréhension du monde, au développement personnel, [et] à la socialisation » (*Ibid.*). Dans cette optique, les personnels scolaires sont amenés à faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage où le développement de la personne, dont le développement de l'identité du jeune fréquentant le primaire, prend toute son importance. « L'idée de communauté d'apprentissage se fonde sur une des caractéristiques essentielles de l'être humain: sa nature fondamentalement sociale » (Orellana, 2005, p. 67). « C'est en ce sens que la communauté d'apprentissage apparaît comme une stratégie, qui contribue à recréer, à se

réapproprié et donner un sens nouveau au caractère social de l'être humain » (*Ibid.*, p. 3). Dans cette perspective, selon Dionne, Lemire et Savoie-Zjac (2010), cette dernière « se définit comme un lieu de partage [qui] permet la construction de savoirs individuels et collectifs (p. 25).

## 2.2 Domaines d'apprentissage

Comme pour les programmes d'étude des réformes précédentes, le PFEQ (*Ibid.*) fait état de matières scolaires nommées domaines d'apprentissages, qui peuvent avoir une influence sur la construction de l'identité des élèves. La raison est que les domaines généraux de formation ainsi que les compétences transversales, que nous définirons par la suite, y sont intégrés.

À titre d'exemple, dans le domaine des langues il est dit que par la lecture et l'appréciation de textes variés, « l'élève nourrit son identité personnelle et culturelle » (*Ibid.*, p. 74). Pour sa part, le domaine de l'univers social contribue à la construction de l'identité par des apprentissages dirigés sur les relations avec autrui vivant en société tout en étant ouverts à la diversité des sociétés et de leur territoire. Concernant le domaine des arts, l'élève « s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen » (*Ibid.*, p. 196). Enfin, le domaine du développement personnel englobe l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux ainsi que l'enseignement moral et religieux protestant. Dans celui-ci, la construction de l'identité passe par l'adoption d'habitudes de vie saine, mais aussi par différentes valeurs religieuses et culturelles.

En d'autres termes, si les domaines d'apprentissage préparent les jeunes à interagir dans la société de demain, au marché du travail, etc., selon le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006),

tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des

univers de connaissance variés, en élargissant ses horizons, en mobilisant ses facultés, en l'incitant à prendre position sur les grands débats qui animent la société. (p. 32)

### 2.3 Domaines généraux de formation

Aux domaines d'apprentissage s'ajoutent les domaines généraux de formation qui « rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité » (*Ibid.*, p. 42). Au total, cinq domaines généraux de formation correspondant à des thématiques autour desquelles les jeunes sont amenés à travailler en classe, à savoir: santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; média; vivre-ensemble et citoyenneté. De ceux-ci, deux de ces domaines sont enclins à favoriser le développement identitaire chez ces derniers, soit: le domaine santé et bien-être, par la conscience de soi (besoins physiques, de sécurité, d'acceptation et d'épanouissement comme garçon ou fille, mais aussi d'actualisation de soi) qui est arrimé au volet personnel de l'identité; le domaine du vivre-ensemble et citoyenneté, par l'aspect social qu'il dégage dans son intention de « participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (*Ibid.*, p. 50).

### 2.4 Compétences transversales

Le PFEQ (*Ibid.*) est aussi constitué de compétences dites transversales « en raison du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage et parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel scolaire » (p. 12). Ces dernières « dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal » (*Ibid.*). Selon Tardif et Dubois (2013), celles-ci « illustrent d'une part, la variété des savoirs-agir pris en compte dans un référentiel portant sur ce type de compétences et d'autre part, l'étendue des apprentissages devant être réalisés par les élèves pour y recourir efficacement » (p. 32).

Dans l'ensemble, neuf compétences transversales sont réunies selon les quatre ordres qui suivent: intellectuel; méthodologique; de la communication; personnel et social. Si les compétences transversales vont au-delà des savoirs disciplinaires, celles-ci « correspondent à des savoirs-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (*Ibid.*) qui se déploient dans « un processus évolutif et qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école » (*Ibid.*). La figure 1 qui suit présente la répartition des neuf compétences transversales par rapport aux quatre ordres.

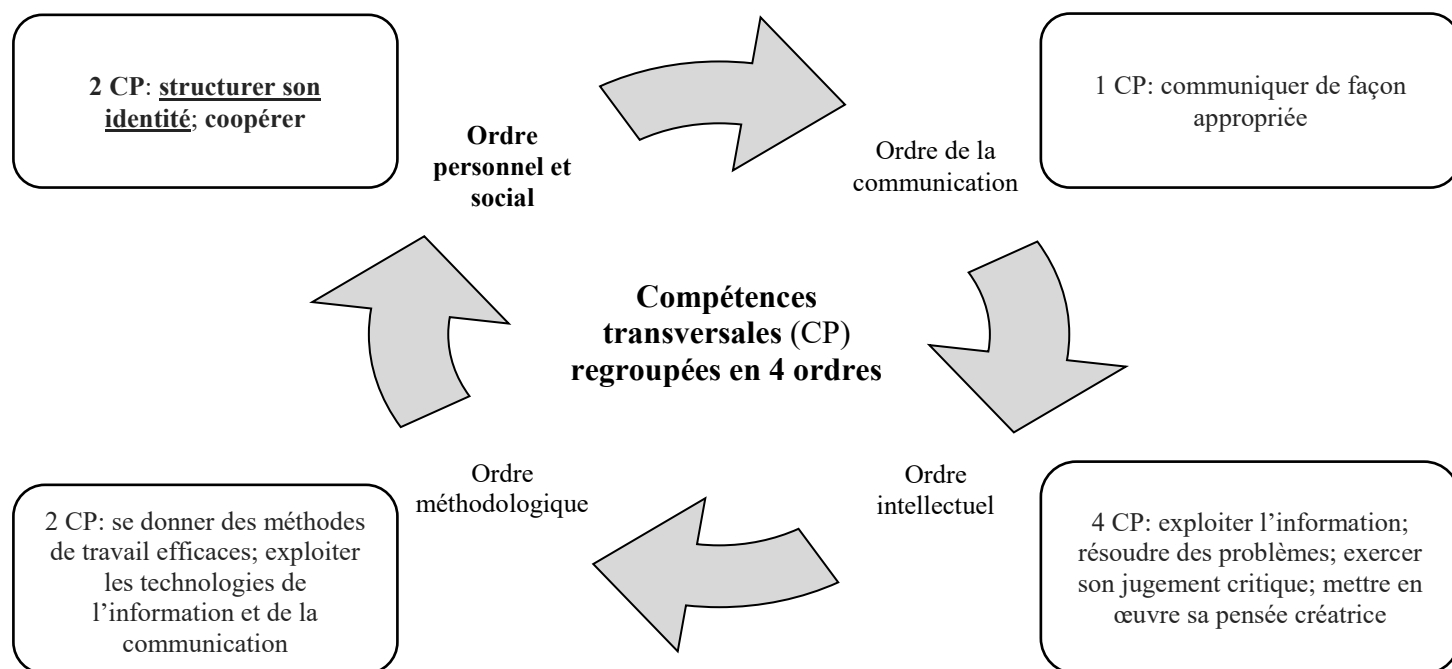


Figure 1: La répartition des neuf compétences transversales au regard des quatre ordres

Si quatre ordres de compétences transversales rassemblent les neuf compétences transversales, dans le cadre de l'actuelle recherche l'intérêt sera porté à l'égard des compétences transversales d'ordre personnel et social. Cet ordre est familier au *Programme de formation personnelle et sociale* de 1984 (*Ibid.*, 1984), sans toutefois traiter des thématiques de l'époque. Plus précisément, l'ordre personnel et social réfère « au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève » (*Ibid.*, 2006, p. 31). Celui-ci est constitué des deux compétences transversales suivantes:

structurer son identité et coopérer. Ces dernières se « traduisent notamment par des habiletés à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide » (*Ibid.*). Plus particulièrement, l'actuelle étude documentera spécifiquement la compétence « structurer son identité » puisqu'elle rassemble les considérations liées à la construction identitaire dans les précédentes réformes allant de l'individuel au collectif, et vice-et-versa. Quant à elle, la compétence « coopérer » traite de l'une des manifestations de la socialisation dans le développement de l'individu. Bien que cette dernière ait son importance dans la construction identitaire par l'intermédiaire de sa finalité de socialisation, seule la compétence « structurer son identité » sera documentée dans la présente recherche puisqu'elle se construit par les relations avec autrui sans nécessairement la coopération.

Selon le gouvernement du Québec (*Ibid.*), l'école est un milieu de vie où l'élève, durant son parcours au primaire, sera en mesure de développer des compétences grâce à des expériences qui le mèneront « à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres » (p. 32).

Il [l'élève] développera à des degrés divers la capacité de se faire confiance, en exploitant ses forces et en surmontant ses limites, et à manifester son autonomie de façon responsable. Il apprendra plus ou moins, suivant les contextes dans lesquels il est placé, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à accepter la différence et à s'ouvrir à la diversité. (*Ibid.*)

Toutefois, si le PFEQ (*Ibid.*) identifie les manifestations du développement identitaire, la construction de l'identité et le contexte social, voire l'environnement scolaire, s'influenceraient réciproquement.

La relation individu-contexte est donc une « interaction dynamique », un processus adaptatif réciproque entre un sujet actif, et non pas un réceptacle passif d'influences extérieures, et en développement, avec ses caractéristiques spécifiques en termes d'attentes, de préférences et de valeurs, et des contextes eux-mêmes structurés, interconnectés et changeants. (Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali et Pouyau, 2008, p. 10)

D'après le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006), à l'enseignement primaire, afin de structurer leur identité respective, les jeunes seront amenés à développer les trois

composantes de compétence qui suivent, à savoir: s’ouvrir aux stimulations environnantes, prendre conscience de sa place parmi les autres et mettre à profit ses ressources personnelles. La figure 2 ci-après présente ces dernières ainsi que les attitudes visées (*Ibid.*, p. 33).

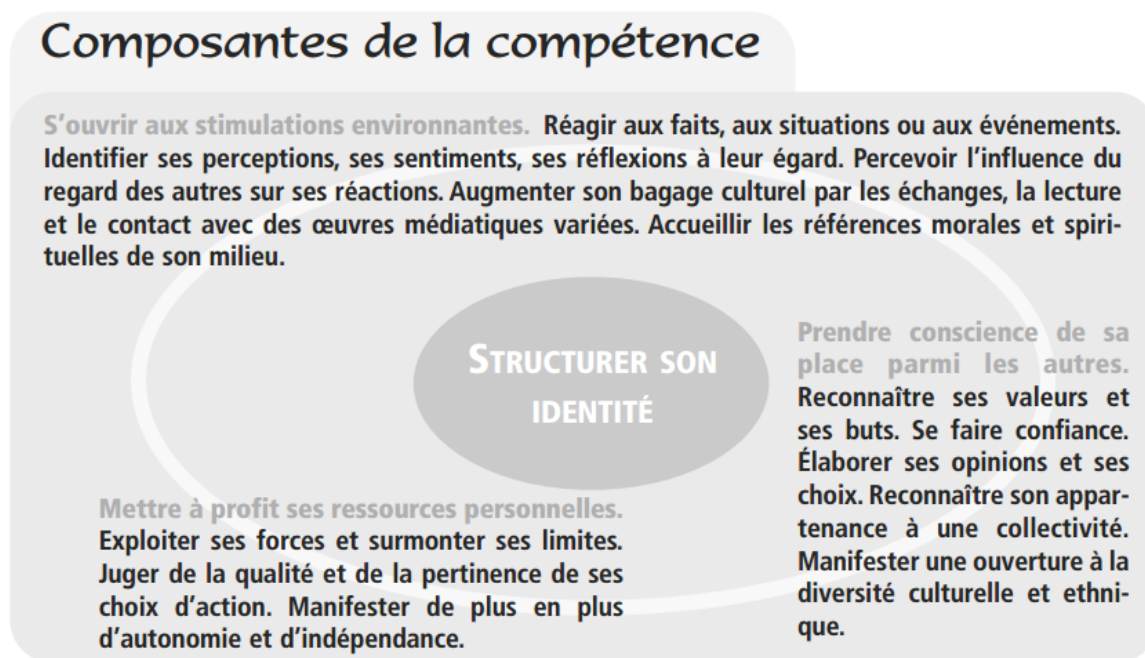


Figure 2: Les composantes de la compétence transversale “structurer son identité” et des attitudes ciblées

Concrètement, la composante de compétence “s’ouvrir aux stimulations environnantes” invite les jeunes à réagir à leur environnement en identifiant leurs perceptions, sentiments et réflexions, mais aussi en considérant le regard d’autrui sur leurs réactions de manière à élargir son bagage culturel et accueillir les références morales ou spirituelles. Pour sa part, la composante de compétence “prendre conscience de sa place parmi les autres” amène ces derniers à prendre conscience des valeurs et buts qui les animent tous en se faisant confiance, en élaborant leurs opinions et choix et en identifiant leur appartenance à une collectivité dans une ouverture à la diversité culturelle et ethnique. Enfin, par la composante de compétence “mettre à profit ses ressources personnelles”, ceux-ci exploitent leurs forces et vont au-delà de leurs limites, jugent de l’adéquation de leurs choix en démontrant graduellement de l’autonomie et de l’indépendance.

Toutefois, selon le rapport émis par la Table de pilotage du nouveau pédagogique (2006), cette compétence poserait un problème lors de sa mise en œuvre. Dans cette optique, un manque de précision causé par une insuffisance d'uniformité dans la formulation des compétences transversales du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006), provoquerait un sentiment d'insécurité auprès des enseignants. De plus, l'application de la compétence “structurer son identité”, perçue de manière peu concrète dans les démarches d'apprentissage, engendrerait une sensation de malaise puisqu'il s'agirait d'un élément relevant davantage des finalités plutôt que des compétences transversales (Conseil supérieur de l'éducation, 2007).

À cet effet, dans les recommandations à l'égard du récent curriculum, le souci du développement des compétences transversales et de l'enrichissement culturel du curriculum se fait sentir, mais apporte peu de pistes de solution à propos de sa mise en place.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2007, 2010, 2014) considère qu'il ne s'agit pas d'une compétence transversale puisque le développement identitaire serait partie prenante du développement global des jeunes. Par contre, malgré cette recommandation, le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) maintient son existence en n'apportant aucune modification à l'effet des compétences transversales. De ce fait, “structurer son identité” relève toujours d'une compétence transversale devant être développée comme telle dans la pratique enseignante.

Si pour Mucchielli (2009), « l'identité est un ensemble de critères définitionnels d'un sujet et un sentiment interne: sentiments d'identité d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance » (p. 39), la composante de compétence “s'ouvrir aux stimulations environnantes” devient primordiale, car « dans la relation à autrui, les individus ont tendance à se définir spontanément par leur identité sociale, c'est-à-dire par leurs catégorisations sociales d'appartenance » (*Ibid.*, p. 87). Toutefois, d'après Houle (2010) « un individu peut avoir une identité personnelle cachée et une identité sociale qui diffère de cette dernière à cause des normes et attributions que



la société lui donne » (p. 56). D'après Goffman (1963), cette double identité serait issue de la volonté de l'individu d'être reconnu pour lui-même (identité personnelle), mais aussi d'être reconnu socialement (identité sociale). De là l'importance de la composante de compétence "prendre conscience de sa place parmi les autres", car « chaque individu est confronté à une double exigence et doit apprendre à la fois à se faire reconnaître par les autres et à accomplir les meilleures performances possibles » (Dubar, 1991, p. 84). Si Cauvier (2008) précise que « le regard et la parole de l'Autre deviennent importants dans la construction identitaire » (p. 50), Dubar (2000) affirme que l'identité n'est « jamais donnée, elle est toujours construite et à (re) construire » (p. 108) dans des relations dynamiques avec autrui. Ainsi, la composante de compétence "mettre à profit ses ressources personnelles" au sein du groupe-classe prend tout son sens. En effet, Erikson (1966) précise que l'identité "finale", donc fixée au terme de l'adolescence, « est subordonnée à toute identification singulière avec des individus du passé: elle renferme toutes les identifications signifiantes, mais elle les transforme aussi de façon à en faire un tout raisonnablement cohérent et spécifique » (p. 159).

Dans cette perspective, qu'en est-il des recherches menées au regard du concept d'identité, de sa construction chez les jeunes du primaire, mais aussi de son enseignement?

### 3. PROBLÉMATISATION

La présente partie fait état de la recension des études empiriques menées au regard de la construction identitaire et celles convoquant le développement personnel et social chez les élèves, en sachant que cette compétence transversale est de l'ordre personnel et social dans le PFEQ (*Ibid.*). Dans cette perspective, tant les recherches effectuées auprès des jeunes ayant l'âge de fréquenter une école primaire que secondaire ont été considérées puisque la compétence transversale "actualiser son potentiel" au secondaire est la poursuite au primaire de la compétence "structurer son identité". La présentation de ces dernières est organisée comme suit: le développement de l'identité selon les caractéristiques biologiques et psychologiques des jeunes; les effets sur les élèves de

travailler l'identité à l'école; le rapport à l'identité d'élèves de minorité culturelle ou linguistique; la mise en place d'intentions pédagogiques visant la construction identitaire.

Sachons d'abord que l'identité fait référence à des noyaux individuel, groupal et culturel dans lesquels l'individu se définit grâce à des référents identitaires et un sentiment identitaire, lui-même composé de neuf sentiments d'identité, et par l'entremise des processus de catégorisation, d'identification et de comparaison sociale.

### 3.1 **Études sur le développement de l'identité selon les caractéristiques biologiques et psychologiques des jeunes**

Le développement de l'identité est propre à chaque individu, mais les recherches permettent d'observer des tendances. À cet effet, les études menées par Paradis (1969), Belzil (1984) et Neddal (2010) se penchent sur l'influence que peuvent avoir certaines caractéristiques biopsychologiques sur la construction identitaire des élèves. Ces dernières s'intéressent plus particulièrement aux effets de ces caractéristiques sur les composantes du “*self*” comme la perception de soi, l'image de soi, l'estime de soi et le concept de soi.

Paradis (1969) tente d'observer une possible influence de la déficience mentale sur l'image de soi chez des adolescentes québécoises âgées de 15 ans. Les données recueillies par l'intermédiaire d'un questionnaire distribué à deux groupes de 25 adolescentes – l'un réunissant des jeunes ayant une déficience intellectuelle par un QI faible et l'autre regroupant des jeunes ayant un QI dit “normal” – illustrent peu de relation entre la limitation du fonctionnement intellectuel et le développement des quatre dimensions du “*self*” dites matérielle, sociale, phénoménale et adaptative (*Ibid.*). Selon cette étude, les structures du “*self*” seraient semblables chez les adolescentes présentant une déficience intellectuelle et celles de leurs pairs n'ayant pas de handicap mental. Sachant que l'identité se développe entre autres par le regard que l'on porte sur soi-même et celui des autres à notre égard, et que d'après Jackson et Hogg (2010) la perception de soi dans la construction identitaire « relève de la formation d'attitudes et de croyances par rapport à soi en observant ses propres comportements » (p. 700). Les dimensions du “*self*” se développeraient avec autant d'importance et de manière similaire chez les adolescentes ayant une déficience

intellectuelle. Parallèlement, dans la *Politique de l'adaptation scolaire* intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves* (Gouvernement du Québec, 1999), l'institution scolaire est envisagée comme un environnement privilégié pour le développement global des élèves en difficultés d'apprentissage ou ayant un handicap de divers ordres.

S'intéressant aussi au concept de soi par l'entremise d'une étude réalisée auprès de 46 élèves de deuxième cycle d'une école primaire située dans la ville de Magog au Québec, Belzil (1984) relève l'influence de la mésadaptation socio-affective sur le développement de l'identité des jeunes. Les résultats obtenus illustrent que ceux présentant une mésadaptation socio-affective (N=23) ayant été intégrés en classes ordinaires possèdent une estime et une image de soi davantage dévalorisées que ceux qualifiés de "normaux" (N=23). En utilisant l'*Échelle du concept de soi des enfants* de Piers et Harris (1969) qui évaluent les six composantes du concept de soi (le comportement; le statut intellectuel et scolaire; l'apparence physique; l'anxiété; la popularité et le bonheur; la satisfaction), il est observé que « c'est par rapport à l'échelle de comportement que l'enfant mésadapté socio-affectif et l'enfant dit "normal" se différencient le plus l'un de l'autre » (Belzil, 1984, p. 39). De plus, de manière générale, les moyennes de la totalité des six composantes du "self" de l'enfant chez les élèves mésadaptés sont en dessous de celles d'élèves "normaux". Le tout suggère une plus faible estime de soi généralisée chez les élèves mésadaptés puisque pour Belzil (*Ibid.*), « un concept de soi positif permet à l'enfant de se reconnaître, de s'aimer et de penser que sa façon de se percevoir est partagée par les autres. Un concept de soi négatif est le fait d'un enfant qui ne s'aime pas et qui pense que les autres le rejettent » (p. 38). Cependant, tenant compte de la faible taille de l'échantillon, il est impensable de généraliser les résultats de cette étude, quoiqu'intéressante.

Dans cette optique, puisque l'identité se construit, notamment par l'entremise des relations sociales, les différences observées entre les élèves mésadaptés au niveau socio-affectif et ceux dits "normaux" révèlent l'importance de favoriser l'inclusion des premiers au sein des classes ordinaires par les composantes de la compétence transversale "structurer son identité" du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) qui sollicitent les interactions sociales entre tous.

Plus particulièrement, concernant la capacité des jeunes à socialiser entre eux, le genre de ces derniers aurait une influence. En effet, les difficultés relationnelles observées chez les élèves ayant un trouble de comportement (Fortin et Strayer, 2000) seraient, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), davantage présentes chez les élèves de genre masculin. Ainsi, le genre influencerait sur le développement de l'identité. À ce propos, une étude concernant le sentiment de compétence, la perception de soi et l'estime de soi (trois composantes de l'identité) a été menée par Neddal (2010) auprès de 183 enfants âgés entre 8 et 12 ans en situation d'activité physique en contexte scolaire. Les résultats issus de la diffusion d'un questionnaire mettent de l'avant des différences entre les garçons et les filles quant à la nature des activités qui leur procuraient un sentiment de soi positif. Pour leur part, les garçons avaient une perception positive d'eux-mêmes en lien avec leurs aptitudes sportives et leur apparence physique, tandis que les filles valorisaient majoritairement leurs comportements considérés appropriés par rapport à la tâche et aux perceptions qu'elles suscitaient chez les autres. Ainsi, Neddal (*Ibid.*) souligne l'importance d'identifier les perceptions des jeunes afin de maximiser le développement de leur identité.

Les enfants prennent conscience de leur niveau de confiance en soi quand ils se rendent compte de leurs faiblesses, de leurs limites, de leurs forces et de leurs capacités. La composante "confiance en soi" est fondamentale pour le développement de l'estime de soi des jeunes enfants. (*Ibid.*, p. 51)

Ce constat qui présente une distinction des genres nous amène à l'interrogation suivante. D'une part, si à l'âge scolaire la construction identitaire s'effectue entre autres par le regard d'autrui sur soi, mais aussi par l'observation des pairs et des enseignants (Erikson, 2011), quelle image renvoient ces derniers qui *a priori* sont des femmes ou des hommes? D'autre part, l'enseignement dans les écoles primaires québécoises est assumé par une grande majorité de femmes. D'après le gouvernement du Québec (2016) en 2013-2014, seulement 3 718 enseignants masculins œuvraient dans les écoles primaires du Québec, comparativement à 26 181 enseignantes pour un total de 29 899 personnels scolaires représentant uniquement 12.4 % d'hommes par rapport à 87.6 % de femmes. Dans cette optique, quels impacts auront ces modèles féminins sur la construction identitaire des filles et des garçons?

Dès lors, nous sommes à même de nous questionner sur l'apport des personnels scolaires dans la construction identitaire des élèves et le rôle de l'école dans celle-ci.

### 3.2 Études des effets sur les élèves de travailler l'identité à l'école

La recension des études effectuées à l'égard de la construction identitaire apporte différentes perspectives d'intérêt par rapport à la contribution de l'institution scolaire (Fortier, 1987; Huang, 2012; Leclerc, 2000; Scrutton et Beames, 2015; Soutter et Seider, 2013; Snyder, Vuchinich, Acock, Washburn et Flay, 2012).

Tout d'abord, une première recherche permet de situer l'importance d'intervenir précocement auprès des jeunes afin de favoriser leur construction identitaire. L'étude de Soutter et Seider (2013) se penche sur les représentations de responsables universitaires aux États-Unis concernant l'influence des différents programmes de “*character education*” sur la réussite scolaire. Une entrevue individuelle effectuée auprès de quatre responsables universitaires (le président du collège *Franklin and Marshall* en Pennsylvanie; le directeur du programme *Power is knowledge*; un professeur de l'Université d'Ohio; un membre du *Posse foundation*) fait ressortir que le développement identitaire favoriserait les aptitudes et les valeurs scolaires chez les étudiants universitaires. D'ailleurs, ces chercheurs remarquent qu'une identité positive influence la réussite pendant le parcours académique, et ce, même jusqu'au niveau universitaire. Ils précisent que «*failing to teach students how to leverage their character strengths for college success and could, in some circumstances, fail to help students address longer-term developmental issues, like mental illness, that they may have been able to subordinate in high school* » (*Ibid.*, p. 354). Ainsi, cette étude démontre la pertinence de s'intéresser à la construction identitaire des élèves le plus tôt possible, et les écoles primaires seraient des lieux favorables à celle-ci.

Dans un second temps, certains programmes pédagogiques visant la construction identitaire sont offerts aux élèves dans différents pays. À cet effet, soulignons les programmes suivants ayant fait l'objet d'études sur leurs impacts dans la scolarisation des

élèves: *Outdoor adventure education* (English Outdoor Council, 2015); *Positive action* (Allred, 2017); *Transition year* (Gouvernement d'Irlande, 2000). Pour sa part, le programme américain *Outdoor adventure education* (English Outdoor Council, 2015) a suscité 22 études et 6 méta-analyses ayant démontré que ce dernier renforcerait certaines valeurs comme la confiance, la résilience, la connaissance de soi, la conscience sociale, la coopération, la confiance et le travail d'équipe auprès des élèves du primaire (Scrutton et Beames, 2015). Considérant l'ensemble de ces valeurs, Jackson et Hogg (2010) distinguent en ces termes, celles associées à l'identité personnelle de celles reliées à l'identité sociale.

*Values associated with social identities can be distinguished from values associated with personal identities. Both our social and personal identities contribute to our self-concept. However, our social identity derives from membership of our social groups whereas our personal identity derives from our unique personal characteristics and traits, as well as our unique interpersonal relationships. (Ibid., p. 854)*

Parallèlement, une étude traitant des effets associés au programme *Positive action* (Allred, 2017) portant sur la qualité des établissements scolaires démontre que celle-ci influence positivement les résultats scolaires des jeunes et améliore l'environnement d'apprentissage. Par le biais d'un sondage réalisé auprès d'enseignants, de parents et d'élèves vivant à Hawaï, Snyder, Vuchinich, Acock, Washburn et Flay (2012) rapportent que cette influence est possible puisqu'ont été travaillés la sécurité et le bien-être, l'implication, le travail d'équipe et la concentration. De plus, ces chercheurs remarquent que privilégier la construction identitaire des élèves aurait une influence sur leurs résultats scolaires par l'environnement scolaire favorable qu'il crée, car « *implementing programs in such settings, with sustained efforts, can lead to substantial improvements in the areas with the greatest need for progress* » (Ibid., p. 19).

Pour sa part, le programme *Transition Year* (Gouvernement d'Irlande, 2000) est offert depuis 1994 aux élèves âgés d'environ 15 ans qui fréquentent une institution scolaire à l'enseignement au secondaire en Irlande qui terminent le cycle "junior" et amorcent le cycle "senior". Pendant cette année scolaire supplémentaire à volet non académique, les jeunes sont accompagnés par des enseignants dans leur développement identitaire et social. Cette année de transition leur permet d'avoir un moment de recul sur leurs études afin d'en

apprendre davantage au regard de leur communauté et sur eux-mêmes tout en favorisant le passage de l'enfance à l'adolescence puis à l'âge adulte. Clerkin (2016), par le biais de l'analyse des recherches menées au sujet du programme de *Transition Year* entre 1970 et 2012, a réalisé une étude portant sur la validité dudit programme et les finalités que peut jouer celui-ci dans le curriculum irlandais. Les résultats démontrent que cette expérience serait le moment idéal pour les jeunes de contextualiser les apprentissages réalisés en classe vers le marché du travail. Ainsi, par cette opportunité, ces derniers apprendraient à se responsabiliser davantage, à travailler avec des adultes, à s'autogérer et à mettre en pratique les compétences sociales développées.

Quant à Fortier (1987), il observe que « le concept de soi est de plus en plus lié à la performance scolaire à mesure que les années passent » (p. 86). Cette auteure a répertorié 15 études effectuées entre 1969 et 1985 où la majorité était américaine (N=13) et dont les autres étaient britanniques (N=1) et canadiennes (N=1). Celles-ci, portant sur le concept de soi ainsi que sur les perceptions et les interventions des enseignants à son propos, mettent en lumière que les élèves s'identifieraient au rendement académique obtenu. Par ailleurs, Fortier (*Ibid.*) observe une relation entre les comportements sociaux des jeunes et le concept de soi où une plus forte corrélation existe entre les relations avec les pairs et le choix de partenaires de jeu ou d'amis. Ainsi, si les résultats académiques sont déterminants du décrochage scolaire (Tardif et Presseau, 2000), qu'advient-il des effets potentiels du développement de l'identité personnelle et sociale sur le décrochage scolaire?

Dans une étude menée par Leclerc (2000), mettant à contribution l'*Échelle d'identité personnelle de Rasmussen* (1961) adaptée par Ouellette (1984) et l'outil sur le décrochage scolaire intitulé *L'école ça m'intéresse* (Gouvernement du Québec, 1983), l'existence d'une relation négative et significative entre l'identité de l'élève et son potentiel de décrocher est démontrée. En plus de cette corrélation, cette recherche, menée auprès de 347 élèves de neuvième année du secondaire du comté de Restigouche au Nouveau-Brunswick, fait état d'une différence entre les genres quant aux stades identitaires d'Erikson (2011) et le potentiel de décrocher.

Pour les garçons comme pour les filles, une faible résolution des crises associées aux stades de l'identité, de l'initiative et de la confiance est associée le plus fortement au potentiel de décrocher particulièrement en ce qui concerne un sentiment élevé d'isolement chez les filles et un degré peu élevé d'intérêt pour l'école, un sentiment élevé d'isolement et un besoin élevé de soutien chez les garçons. (Leclerc, 2000, p. V)

En somme, ces études mettent en exergue le fait que travailler l'identité au sein des institutions scolaires renforcerait les valeurs chez les jeunes, améliorerait la qualité de l'environnement d'apprentissage et les résultats académiques de ceux-ci tout en diminuant le décrochage scolaire.

### **3.3 Études sur le rapport à l'identité d'élèves de minorité culturelle ou linguistique**

La construction identitaire des élèves provenant de minorités culturelles ou linguistiques semble présenter une problématique particulière (Bellemare, 2014; Magnan, Darchinian et Larouche, 2016; Ndengeyingome, 2013), car d'après Hohl et Normand (1996), ils vivent un contexte d'acculturation réunissant un ensemble de « situations dans lesquelles un enfant s'approprie une culture familiale puis se trouve confronté à une autre culture au moment de son entrée à l'école » (p. 42). Selon Mucchielli (1992), les « modifications produites concernent le système culturel, ses prémisses, ses modèles et représentations; elles concernent aussi toutes les expressions culturelles: usage d'objets, expressions artistiques par exemple » (p. 107).

De ce fait, cherchant à identifier les éléments susceptibles d'influencer le développement identitaire des jeunes de milieu minoritaire, Ndengeyingome (2013) a réalisé un entretien individuel semi-dirigé auprès de douze adolescents d'origine africaine âgés entre 14 et 18 ans ayant immigré au Québec et demeurant dans la ville de Gatineau. Les résultats démontrent que chez ceux-ci, la capacité d'autocritique, la présence de croyances religieuses, des trajectoires migratoires complexes, des relations avec les pairs, la dynamique familiale et la proximité interculturelle sont des facilitateurs de leur développement identitaire, même si parfois ils peuvent avoir l'effet contraire. D'ailleurs, une plus forte importance des pairs et de la dynamique familiale favoriserait la construction



de l'identité des élèves migrants. Plus particulièrement, « les amis sont source objective de validation concernant sa réalité subjective, car dans leurs yeux se trouve le reflet de ce qui est bon pour lui et ce qui ne l'est pas » (*Ibid.*, p. 99). Les pairs seraient donc des référents dans la construction identitaire des élèves immigrants. Selon Tremble (2005), « l'opération identitaire consiste en un réaménagement permanent des différences et des contraires en une unité structurelle qui donne au sujet le sentiment de n'être pas contradictoire et qui le maintient en état de reconnaissance de lui-même » (p. 369). De plus, lors de conflits entre la famille et l'école, ces élèves useraient de stratégies identitaires. Dans une lecture téléologique de l'identité, Lipianski, Taboada-Leonetti et Vasquez (1990) définissent celles-ci comme des

procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation. (p. 24)

Ces stratégies identitaires sont classées en deux grandes catégories selon le principe de cohérence, soit simple ou complexe. Pour leur part, les stratégies par cohérence simple réfèrent à la suppression de l'un ou l'autre des milieux en conflit en « évitant au maximum la contradiction objective entre les deux systèmes, ou de conserver une unité identitaire au prix d'une inadaptation au nouvel environnement ou bien d'être hyper-adapté aux dépens de l'unité identitaire » (Tremble, 2005, p. 370). Quant aux stratégies par cohérence complexe, elles assurent un équilibre identitaire en faisant la synthèse des deux milieux, c'est-à-dire en proposant « une articulation des représentations et valeurs des deux codes culturels » (*Ibid.*). Ainsi, l'école jouerait aussi un rôle dans cette cohésion que recherche tout individu puisque Ndengeyingome (2013) souligne l'importance des pairs dans la construction identitaire des élèves immigrants.

S'intéressant à la construction de l'identité des élèves francophones de l'Ontario, Bellemare (2014) observe des insatisfactions chez ces derniers ce, tant à l'école que dans leur communauté francophone, puisqu'ils se verraient imposer une identité. En effet, dans son analyse de la documentation ministérielle, de la *Politique d'aménagement linguistique*

de l'Ontario pour l'éducation en langue française (Gouvernement d'Ontario, 2004) et de divers programmes d'intervention visant à faciliter la mise en œuvre du développement identitaire des jeunes, l'auteure indique que l'environnement culturel des écoles francophones ontariennes est difficilement transposable au contexte social extérieur aux établissements scolaires (*Ibid.*). En fait, les institutions académiques seraient davantage perçues comme des agents de changements sociaux au lieu d'agent de reproduction social où les élèves, impliqués dans différents contextes socioculturels, se retrouveraient dans un "désordre identitaire". Afin de rallier ces dispersions vers la création d'une identité plus collective, Bellemare (2014) suggère ce qui suit.

Au lieu de promouvoir une identité franco-ontarienne et de valoriser une culture unique, l'école de langue française devrait davantage miser sur le développement d'un sens d'appartenance à la francophonie et au développement d'une sensibilisation aux enjeux de la minorité francophone de l'Ontario afin de favoriser l'inclusion des différents groupes socio-culturels dans l'école de langue française. (*Ibid.*, p. 87)

Cette proposition laisse entendre que le rôle de l'école dans la construction identitaire des élèves serait celui d'un facilitateur. L'école primaire exerçant hors de la famille offre de nombreuses situations de socialisation influençant l'identité de ceux-ci. Ainsi, dans ce conflit l'enseignant a pour tâche d'accompagner ces derniers et d'offrir des contextes propices aux interactions en s'assurant d'une cohérence entre les milieux familial et scolaire.

À Montréal, où près de 60 % des élèves du primaire et du secondaire sont issus de l'immigration (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2013), Magnan, Darchinian et Larouche (2016) observent un phénomène de division identitaire par les propos suivants: "Nous, les immigrants, et Eux, les Québécois". L'équipe de chercheurs a interrogé 37 jeunes au fil de leurs transitions scolaires, du primaire jusqu'à l'université, issus de l'immigration et vivant à Montréal. Les analyses découlant de l'entretien biographique indiquent que plus de la moitié des apprenants (N=22) fréquentant un établissement d'enseignement au secondaire éprouve ce sentiment de distinction, et que plus du tiers d'entre eux (N=15) ne déconstruisent pas cette frontière entre "Nous et Eux".

Également, Magnan, Darchinian et Larouche (*Ibid.*) observent les quatre types de parcours identitaires chez les jeunes constituant l'échantillon.

1. Chevaucher la frontière: certains jeunes, durant leur parcours à l'enseignement supérieur, chevauchent la frontière "Nous/Eux" en se réclamant à la fois d'une identité au pays d'origine de leurs parents et d'une identité québécoise (9 cas).
2. Revendiquer l'inclusion dans le "Eux" québécois: certains jeunes, durant leur parcours à l'enseignement supérieur, réclament leur inclusion dans le "Eux" québécois (7 cas).
3. Se libérer de la frontière: certains jeunes, au fil de l'expérience sociale du postsecondaire, se libèrent de la frontière "Nous/Eux" en se focalisant davantage sur leur identité professionnelle ou sur une identité sans attaches (6 cas).
4. Maintenir la frontière: en dernier lieu, certains jeunes du corpus, durant leur parcours à l'enseignement supérieur, maintiennent la frontière "Nous/Eux" (15 cas). (*Ibid.*, p. 110)

Dans cette optique, il appert primordial que l'école québécoise favorise des contextes d'interactions quotidiennes qui privilégieront la connaissance de l'autre, mais aussi la "reconnaissance" de soi au sein d'une culture québécoise "renouvelée" afin de permettre le développement identitaire de tout un chacun confronté à un large éventail de référents identitaires. De là l'importance au primaire de favoriser le développement des trois composantes de la compétence transversale "structurer son identité".

### 3.4 Études sur la mise en place d'intentions pédagogiques visant la construction identitaire

Bien que les recherches précédentes mettent de l'avant la nécessité de porter un intérêt au développement de l'identité dès l'école primaire, qu'en est-il plus précisément des enseignements qui valorisent cette construction? À cet effet, Ming (1999), Siu King (1997), Milson (2001), et plus particulièrement au Québec Frenette-Bergeron (2015), ainsi que la Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006), se penchent sur les représentations de la mise en place d'intentions et de dispositifs pédagogiques ciblant la construction identitaire des élèves.

À Hong Kong, deux études (Ming, 1999; Siu King, 1997) ont été réalisées sur les représentations des enseignants concernant les valeurs transmises, les stratégies employées et les thèmes abordés à travers les interventions visant le développement de l'identité. Même si l'enseignement et la construction identitaire en contexte oriental présentent des différences comparativement aux institutions scolaires québécoises, nous considérons tout de même ces études par les pistes pédagogiques qu'elles suggèrent à l'échelle mondiale. L'étude de Sui King (1997), effectuée par l'entremise du journal des écoles de niveau primaire, des bulletins et des documents administratifs, porte le constat que les enseignants ne parviendraient pas à observer concrètement les progrès identitaires de leurs élèves, entre autres à cause d'instruments de collecte des données non adaptés à cette situation. De ce fait, puisque les résultats sont difficilement observables, leur motivation à enseigner le programme dédié à ce propos diminuerait. Pour sa part, Ming (1999) rapporte, par le biais d'une entrevue individuelle réalisée auprès de quatre enseignants et de deux directions d'établissements secondaires, que les problèmes majeurs identifiés par les personnels scolaires sont le manque de matériel didactique, l'accès difficile à l'information et le nombre minime de professionnels voulant s'impliquer dans un programme comme celui-ci. De plus, cet auteur rapporte que la formation serait en cause et que plusieurs enseignants envisagent cet enseignement comme un surplus de tâches (*Ibid.*).

À l'inverse, Milson (2001) observe, à l'aide d'un questionnaire portant sur le sentiment d'efficacité de l'enseignement du “*character education*” distribué auprès de 767 enseignants œuvrant dans des écoles primaires situées en banlieue d'Australie, un sentiment majoritairement positif de leur part concernant la mise en place d'objectifs ciblant spécifiquement le développement identitaire auprès de leurs élèves. Si le “*character education*” est un enseignement aux valeurs et aux attitudes morales, Jackson et Hogg (2010) l'inscrivent dans le développement de l'identité par son partage de valeurs sociales. Milson (2001) conclut que ceux-ci se sentent majoritairement efficaces à enseigner les différents aspects concernant la transmission et la reconnaissance des valeurs. En effet, « *elementary teachers feel confident in their abilities to serve as role models, to discuss issues of right and wrong with their students, and to use strategies that might lead to positive changes in students' character* » (*Ibid.*, p. 15).

Plus précisément au contexte québécois, Frenette-Bergeron (2015), à l'aide d'une entrevue de groupe semi-dirigée effectuée auprès de trois groupes réunissant 19 élèves québécoises âgées entre 12 et 15 ans, a identifié la contribution d'un projet artistique de groupe dans la construction identitaire d'adolescents. Les résultats de l'étude mettent en lumière que les interventions des enseignants à l'intérieur d'un projet à volet artistique, réalisé tant pendant les heures de classe qu'en contexte parascolaire ou communautaire, peuvent favoriser le développement de l'identité des élèves du secondaire puisque plusieurs leviers ont été travaillés. À cette fin, Frenette-Bergeron (*Ibid.*) mentionne que le projet doit être sous la forme d'activités structurées, dirigées et supervisées par un adulte, impliquant les jeunes volontaires et comportant des règles de conduite spécifiques au déroulement de celui-ci. Ce dernier, visant le développement de l'identité par les arts par son organisation et la participation des différents élèves, se rapproche de la notion d'identité de groupe selon Jackson et Hogg (2010), car « *group identity and identification are social constructions that are created and sustained through symbolic interaction among group members and between groups and their members with external environments* » (p. 317). Néanmoins, la mise en œuvre de la compétence transversale dans ce projet n'est pas précisée.

D'après la Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006), la compétence « structurer son identité » du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) semble poser problème pour les enseignants des écoles primaires du Québec. Effectivement, lors d'une étude menée en 2005 auprès d'un échantillon constitué de personnels scolaires œuvrant dans des écoles primaires québécoises (enseignants, conseillers pédagogiques et directions d'établissements scolaires), il a été observé que celle-ci était la deuxième compétence transversale la moins prise en compte. En effet, 26 % des enseignants titulaires en classes régulières disent la travailler souvent, tandis que 39 % occasionnellement ce, contrairement à d'autres compétences transversales comme « se donner des méthodes de travail efficaces » où 78 % affirment travailler cette dernière souvent et 19 % occasionnellement. Un constat similaire concernant les difficultés d'application est aussi observé chez les enseignants titulaires en adaptation scolaire et chez les enseignants spécialistes (éducation physique et à la santé, arts plastiques et anglais langue seconde). De plus, le pourcentage des personnels enseignants trouvant « facile » ou « très facile » la planification de cette

compétence se situe uniquement entre 46 % et 65 %, celui concernant son observation varie entre 38 % et 56 %, tandis que son évaluation semble poser davantage problème avec une proportion se situant entre 32 % et 46 % (*Ibid.*). Pour leur part, les conseillers pédagogiques affirment que c'est l'une des compétences transversales les plus difficiles à développer (*Ibid.*). Ainsi, d'emblée la Table de pilotage du renouveau pédagogique (*Ibid.*) mentionne que, pour l'ensemble des personnels scolaires, cette compétence transversale n'est pas simple à travailler en classe, entre autres car les représentations de chaque individu par rapport à l'identité et à sa construction ne sont pas les mêmes, sans compter que celle-ci serait plus difficile à arrimer aux disciplines scolaires.

Pour conclure, si cette confusion de la part des acteurs scolaires était présente à cette époque, qu'en est-il aujourd'hui? S'il s'est écoulé un peu plus d'une décennie depuis l'implantation de la dernière mouture du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006), l'appropriation par les enseignants de la compétence transversale "structurer son identité" a-t-elle évolué et qu'en est-il actuellement de son enseignement?

#### 4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE DE RECHERCHE

À travers les différentes réformes québécoises en éducation, la vision de l'identité et son enseignement a pris différentes formes. Selon le PFEQ (*Ibid.*), chez l'élève du primaire l'identité se construit par l'intermédiaire des composantes de compétences suivantes: s'ouvrir aux stimulations; prendre conscience de sa place parmi les autres; mettre à profit ses ressources personnelles. Par des actions comme reconnaître ses intérêts et ses besoins et être attentif à l'autre, la construction identitaire chez l'élève du primaire semble accentuée.

Selon Erikson (1966), l'identité se définit

comme une configuration qui évolue, configuration établie graduellement par synthèse successive du Moi au cours de l'enfance. L'identification avec les parents demeure une expérience de base à laquelle s'ajoute l'identification aux groupes aussi bien des individus enfin tout ce avec quoi on vient en contact au cours de la vie aussi bien tout ce qu'on est: besoins, aptitudes. (p. 102)

Pour ainsi dire, le développement identitaire prend ancrage dès l'enfance sous l'influence des proches, des pairs ainsi que des autres figures sociales ou groupes sociétaux jugés par l'individu comme étant importants. Parallèlement, si divers programmes d'intervention pédagogique sont accessibles afin de supporter les enseignants au regard du développement identitaire chez les jeunes, ces derniers semblent en retirer peu d'apprentissage puisque ces interventions seraient de nature ponctuelle (Bellemare, 2014). À ce propos, cette auteure (*Ibid.*) entrevoit la pertinence d'une concertation entre les instances éducationnelles et les personnels scolaires afin de déterminer avec clarté les objectifs à atteindre, les manques à combler et le rôle des enseignants.

Dans cette optique, le contexte de notre objet d'étude relève directement des orientations du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) concernant le développement de la compétence transversale “structurer son identité” chez les élèves fréquentant l'école primaire. Cette compétence découle aussi du fait que si l'identité se construit durant cette même tranche d'âge, les enseignants semblent éprouver un malaise à travailler cette dernière en classe.

Pour leur part, les recherches internationales au Canada et au Québec portant sur la construction identitaire en milieu scolaire relèvent certes l'importance de privilégier celle-ci en énonçant les effets sur les élèves du primaire et du secondaire, mais aussi sur les étudiants universitaires. Toutefois, si certaines considèrent les caractéristiques biologiques et psychologiques des jeunes, le rapport à l'identité des élèves de minorité culturelle ou linguistique est davantage documenté. Enfin, les résultats de l'étude menée par la Table de pilotage du nouveau pédagogique (2006) démontrent clairement que la construction identitaire chez l'élève serait la deuxième compétence transversale la moins abordée par les personnels enseignants. De là l'importance pour Bellemare (2014) de documenter davantage l'enseignement de cette dernière. Dans cette optique, la pertinence scientifique de notre objet de recherche émerge du manque de connaissances scientifiques par rapport à l'enseignement de la compétence transversale “structurer son identité” au sein des écoles québécoises, de ses conditions d'actualisation et du rôle des enseignants à cet égard. Ainsi, identifier les représentations de personnels enseignants au regard de l'enseignement de la

construction identitaire permettrait d'établir un portrait de la situation afin de maximiser ce dernier auprès des jeunes qui constitueront la société de demain.

Dans cette perspective, la question de recherche qui sous-tend la réflexion scientifique que nous menons est la suivante: qu'en est-il du développement de l'identité et de sa relation avec les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de l'enseignement de la compétence "structurer son identité"?

Dans le but de trouver réponse à notre questionnement, le cadre conceptuel articulera dans le prochain chapitre le concept et les construits qui suivent: l'identité, les représentations cognitives et les représentations sociales.



## DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL

La réflexion scientifique que nous menons vise à documenter la construction identitaire chez les jeunes fréquentant les écoles primaires du Québec et son enseignement. Pour ce faire, les représentations des personnels scolaires seront interpellés.

Selon Gingras et Côté (2010), définir et caractériser les concepts et construits permet de s'approprier l'information nécessaire à la réflexion scientifique, car d'après Ketele et Roegiers (1991, *In* Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012) c'est l'établissement des liens entre ceux-ci qui mène à la compréhension du phénomène à l'étude. Pour leur part, Lenoir *et al.* (*Ibid.*) insistent sur le fait que le cadre conceptuel mettra en lumière les attributs des composantes théoriques qui articulent ce dernier de manière à transposer celles-ci en variables dont fera usage la méthodologie. Ainsi, la finalité de l'actuel chapitre est d'instaurer les fondements théoriques avec lesquels nous documenterons l'objet d'étude.

Dans un premier temps, ce chapitre concerne les fondements théoriques de l'identité et son développement. En second lieu, les représentations cognitives et celles sociales sont définies. Enfin, celui-ci présente l'objectif général de recherche ainsi que des objectifs spécifiques qui permettront l'opérationnalisation de l'étude menée.

### 1. FONDEMENTS DE L'IDENTITÉ ET SON DÉVELOPPEMENT

L'angle d'entrée privilégié est celui de la psychologie sociale puisque la compétence transversale "structurer son identité" du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) s'intéresse davantage à l'identité en tant que processus de prise de conscience de soi prenant ancrage au sein de la société, où les microcosmes que sont la classe, l'école, la famille et le quartier, jouent un rôle d'importance,

Les définitions de l'identité sont diversifiées (Mucchielli, 2009). Cependant, de celles-ci semblent ressortir trois idées directrices, c'est-à-dire une description de soi, une

constance à travers le temps et une sensation vécue. Selon Gover (1997) et Çetinkaya (2017), l'identité serait une description de soi relevant d'une réflexion mentale organisée effectuée par l'entremise des « *thoughts of the person about themselves related to the self* » (*Ibid.*, p. 96). Pour sa part, Gover (1997) voit cette description davantage comme une collection d'attributs, à savoir, les « *personal qualities and characteristics by which we are recognized and made known to self and other* » (p. 1). L'identité peut être discutée dans sa temporalité (Gover, 1997; Hohl et Normand, 1996). Elle serait plus ou moins stable à travers le temps, mais perdurerait avec une certaine constance. Pour sa part, Mucchielli (2009) conçoit l'identité comme une sensation vécue à travers une série de sentiments, soit « un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs » (p. 20).

Cependant, la terminologie entourant ce concept ne fait pas l'unanimité. Si certains auteurs parlent du “*self*” (Soi), d'autres traitent du “*self-concept*” (concept de soi). Pourtant, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile de dissocier l'identité du concept de soi par leurs relations intrinsèques dans le développement personnel et social. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche nous favoriserons comme Lipiansky (1992) le terme d'identité puisqu'il englobe l'ensemble des dimensions de ce phénomène.

Dans cette perspective, nous présentons les connaissances théoriques liées à la construction identitaire des enfants d'âge à fréquenter le primaire. D'abord, nous aborderons l'identité et ses composantes (référents identitaires et sentiments identitaires) ainsi que les représentations identitaires. Ensuite, nous décrirons le processus identitaire. Enfin, le rapport entre la construction identitaire et le développement psychosocial de l'enfant sera établi.

### 1.1 Identité et ses composantes

Selon Mucchielli (2009), l'identité en sciences humaines et sociales est plurielle par l'implication des acteurs sociaux qui contribuent à cette dernière. Elle est également en constante transformation par les interactions qui la construisent (*Ibid.*). En somme, cette dernière « est donc toujours un construit biopsychologique et communicationnel-culturel.

Elle est un des éléments d'un système complexe qui relie entre elles un ensemble d'autres identités » (*Ibid.*, p. 10). Pour Mucchielli (*Ibid.*), l'identité est définie comme

un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs. (p. 20)

Mucchielli (*Ibid.*) discute de l'identité en trois noyaux: individuel, groupal et culturel. Chacun de ces noyaux regroupe un certain nombre d'éléments spécifiques. Ils sont « des systèmes de perceptions, d'évaluation, de résonance affective et d'expression comportementale » (*Ibid.*, p. 47). Ces trois noyaux s'emboîtent les uns dans les autres. Le noyau culturel est commun aux deux autres et le noyau groupal englobe le noyau individuel. La figure 3 qui suit distingue les trois noyaux identitaires. Puisque le noyau culturel influe sur les deux autres noyaux et qu'il en est de même pour le noyau groupal sur le noyau individuel, nous avons choisi de les présenter dans l'ordre.

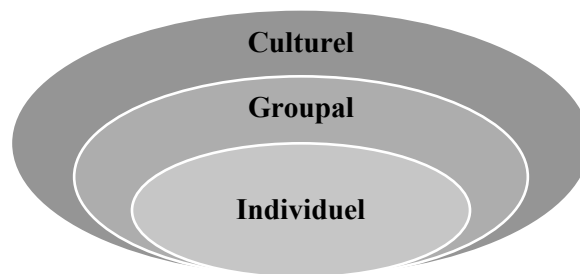


Figure 3: Les noyaux identitaires de Mucchielli

Le noyau culturel est un ensemble de principes culturels (croyances, normes et valeurs), de représentations collectives ainsi que de modèles et de codes de références permettant de réduire l'anxiété par leurs structures de perception-interprétation du monde (*Ibid.*). Pour Mucchielli (*Ibid.*), la culture est l'ensemble des acquis, des expressions et des réalisations partagées. Si la société québécoise est *a priori* le noyau culturel des élèves du Québec, les jeunes migrants partagent également des cultures de référence variées. Néanmoins, les croyances, normes et valeurs de cette province sont notamment transmises par l'intermédiaire du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006).

Goldman (2010) définit les croyances comme un « processus conscient par lequel un sujet adhère à des perceptions ou des élaborations cognitives non vérifiées par les sens » (p. 87). Quant aux normes, elles sont définies par Fisher (2010) comme « un type de pression cognitive et psychosociale se référant à des valeurs dominantes et des opinions partagées dans une société » (p. 66) s'exprimant sous la forme de règles et de conduites afin de se comporter de manière appropriée. Pour sa part, Basco (2014) précise que les valeurs correspondent à des convictions que la personne considère comme particulièrement importantes pour elle, à savoir celles qui constituent ses repères essentiels, qui lui permettent d'effectuer des choix cruciaux de façon à orienter une large part de ses actions et de son comportement.

Le noyau groupal est une unité collective rassemblant les divers groupes auxquels un individu peut appartenir. Celui-ci se différencie des autres par le partage d'une mentalité décrite comme « un ensemble d'acquis communs aux membres d'un groupe » (Mucchielli, 2009, p. 42). Elle est une vision du monde mutualisée au sein du groupe et est génératrice d'attitudes et de comportements. Chez les élèves, ce noyau réfère aux groupes d'amis, aux groupes scolaires et à la famille.

Si Mucchielli (*Ibid.*) voit une séparation entre le noyau groupal et le noyau culturel, Deschamps et Moliner (2008) parlent plutôt d'une identité collective. Cette dernière se forgerait dans la reconnaissance – consciente ou inconsciente – de caractéristiques significatives à son groupe d'appartenance dans une quête de la ressemblance et de la différence à travers les représentations de l'individu et des groupes (Deschamps et Moliner, 2008).

Pour Mucchielli (2009), le noyau individuel se rapporte au concept de soi puisqu'il est composé d'informations de toutes sortes: « internes: sensations corporelles, sentiments et émotions éprouvées, pensées et réflexions; externes: sensations, perceptions, informations diverses » (p. 53). Selon Rogers (1959), le concept de soi se compose de l'image de soi, de l'estime de soi et de l'idéal de soi. L'image de soi rassemble la vision de son physique, de l'interprétation de sa personnalité et de la perception de sa place parmi

son groupe. Elle est composée d'une multitude de référents et de sentiments identitaires (*Ibid.*). Par ailleurs, elle serait construite à partir des perceptions d'autrui par rapport à son physique et à son groupe d'appartenance. L'estime de soi est la valeur accordée à sa personne à partir des connaissances sur soi. Plus précisément, elle est une autoévaluation de soi-même. Si celle-ci est positive, un individu aura une haute estime de soi, et il aura tendance à avoir confiance en ses habiletés, à s'accepter comme il est, à porter peu de valeur à ce que les autres pensent de lui et à être optimiste. Au contraire, si une personne a une faible estime de soi liée à une dévalorisation de son image de soi, elle aura tendance à manquer de confiance, à désirer être comme quelqu'un d'autre, à se soucier de ce que pense autrui et à être pessimiste (*Ibid.*). Argyle (2017) définit quatre facteurs d'influence de l'estime de soi, soit les réactions des autres, les comparaisons avec autrui, les rôles sociaux dans leurs stéréotypes et l'identification de l'individu à l'intérieur de ces rôles. L'idéal de soi relève des aspirations, atteignables ou non, que se fixe l'individu. La construction de cet idéal se fait à partir de plusieurs facteurs comme le genre et la culture qui peuvent avoir un impact important dans ce que Merton (1948) nomme "l'autoréalisation des prophéties". Par exemple, les valeurs ou les convictions associées à son genre ou sa culture peuvent diriger le destin de l'individu. L'autoréalisation des prophéties est « une définition d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fausse » (*Ibid.*, p. 195). La figure 4 qui suit met en lumière l'organisation des noyaux identitaires et leurs composantes.

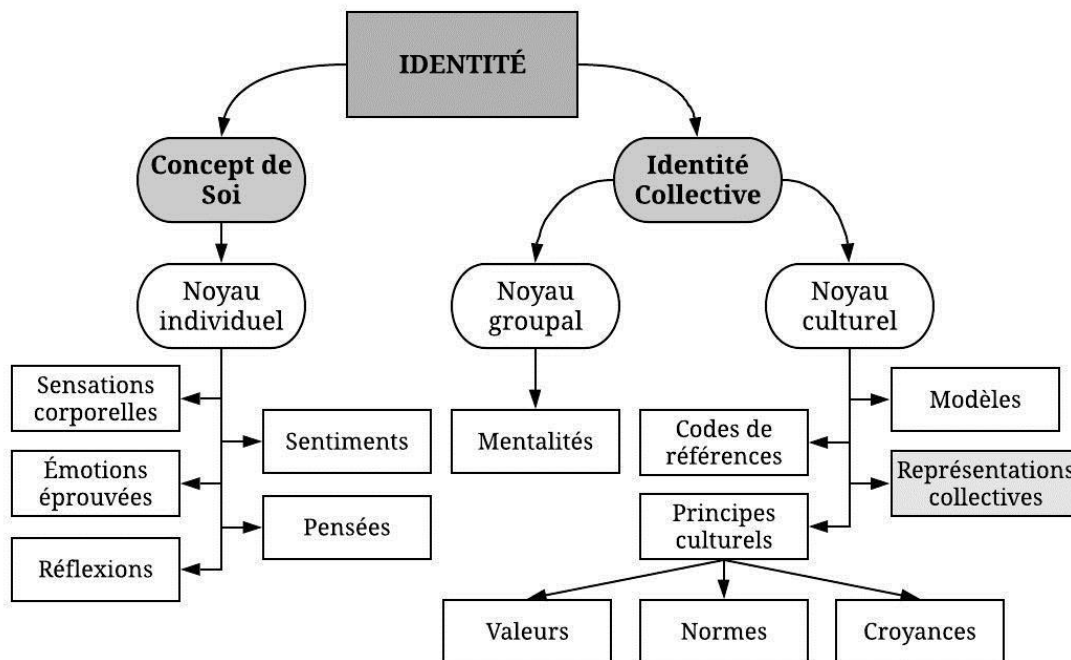


Figure 4: Les composantes des noyaux identitaires

Ainsi, l'identité est subdivisée par le concept de soi et l'identité collective. Pour sa part, le concept de soi réfère au noyau individuel constitué des pensées, des sentiments, des sensations corporelles et des réflexions de l'individu. Quant à l'identité collective, elle est répartie entre le noyau groupal, référant à la mentalité du groupe, et le noyau culturel composé de principes culturels (valeurs, normes et croyances), de codes de références, de modèles et de représentations collectives. Ces composantes des noyaux identitaires organisent les éléments d'informations auxquels l'individu s'identifie et qui, pour Mucchielli (2009), sont associés aux référents identitaires et au sentiment d'identité.

#### 1.1.1 *Référents identitaires*

Pour Codol (1980), « l'image de soi n'est ainsi qu'un ensemble d'éléments d'information signifiants, reçus ou construits par l'individu à propos de lui-même » (*Ibid.*, p. 113). Ces informations proviennent des comportements qu'adopte celui-ci et de la perception qu'il a de leurs effets, mais aussi de l'insertion sociale, de l'appartenance à des groupes et du retour de son entourage dans ce rapport de communication. À cet effet,

Mucchielli (2009) a établi une typologie des différentes catégories de référents identitaires psychosociologiques de l'acteur social qui rassemblent ces derniers et qui présentent des éléments d'information qui influent sur l'identité de celui-ci, dont fait état le tableau 2 ci-après.

Tableau 2  
Les référents identitaires psychosociologiques d'après Mucchielli (*Ibid.*, p. 42)

Catégories	Référents	Éléments d'information (exemples)
Matériels et physiques	Possessions	Nom, territoire, personnes, machines, objets, argent, habitation et vêtements.
	Potentialités	Puissance économique, financière, physique, intellectuelle, etc.
	Organisation matérielle	Agencement du territoire, de l'habitat, des communications, etc.
	Apparences physiques	Importance et répartition du groupement, traits morphologiques, signes distinctifs, etc.
Historiques	Origines	Actes fondateurs, naissance, nom, créateurs ou géniteurs, filiation, alliance, parenté, mythes de création et héros fondateurs.
	Événements marquants	Phases importantes de l'évolution, transformations, influences reçues, acculturation ou éducation, traumatismes culturels ou psychologiques, modèles du passé.
	Traces historiques	Croyances, coutumes, habitudes, complexes, etc., laissées venant de l'acculturation ou de l'éducation; lois ou normes trouvant leurs sources dans le passé.
Psychoculturels	Système culturel	Prémises culturelles; croyances et religion; codes culturels et idéologie; système de valeurs culturelles; expressions culturelles diverses (objets, arts, etc.).
	Mentalité	Vision du monde, objets nodaux, attitudes clés, normes groupales; habitudes collectives, etc.
	Système affectif et cognitif	Traits de psychologie propre; attitudes, système de valeur, etc.
Psychosociaux	Références sociales	Nom, statut, âge, sexe, profession, pouvoir, devoirs, rôles sociaux, activités et affiliations.
	Attributs de valeur sociale	Décorations, grades, attributions symboliques, compétences reconnues, qualités et défauts; estimations diverses, etc.
	Psychologie de l'acteur	Vision du monde, ses projets, ses enjeux, son implication dans la situation, son vécu, ses actions typiques, etc.
	Potentialités de devenir	Capacités, ses objets de satisfactions et de frustrations, ses motivations, ses stratégies, son adaptation, son style de conduite, etc.

Globalement, quatre catégories de référents identitaires qui « s'interpénètrent et renvoient l'une à l'autre » (*Ibid.*, p. 44) sont mises de l'avant, donnant lieu à une multitude de référents: les référents matériels et physiques (les possessions, les potentialités, l'organisation matérielle et les apparences physiques); les référents historiques (les origines, les événements marquants et les traces historiques); les référents psychoculturels (le système culturel, la mentalité et le système affectif et cognitif); les référents psychosociaux (les références sociales, les attributs de valeur sociale, la psychologie de

l'acteur et les potentialités de devenir). Selon Mucchielli (*Ibid.*), les référents identitaires sont les indicateurs utilisés par l'individu afin de se définir. Bien qu'ils soient nombreux, ceux-ci ne sont pas exclusifs et, à l'opposé, peu de personnes conscientisent l'ensemble des éléments d'information. Néanmoins, les catégories de référents identitaires sont fixes et permettent d'organiser ces derniers ainsi que les informations qu'une personne cumule et qui privilégient le développement de son identité.

### 1.1.2 *Sentiments identitaires*

Erikson (2011) conçoit que l'identité ne peut exister que par le sentiment d'identité. Bien que de tiers auteurs (Allport, 1970; Codol, 1980) traitent de ce dernier, Mucchielli (2009) décompose le sentiment d'identité en neuf sentiments décrits dans le tableau 3 qui suit.

Tableau 3  
Le sentiment d'identité et les différents sentiments qui le composent

Sentiments d'identité et ses divers sentiments	Définition
Sentiment de son être matériel	Individuellement – Ensemble de sensations corporelles nous rappelant qui nous sommes. Groupe – « Conscience, partagée par tous les membres des éléments matériels qui constituent l'ancrage de l'existence objective du groupe ou de la culture » ( <i>Ibid.</i> , p. 66).
Sentiment d'appartenance	Individuellement – La personne ayant un sentiment de participation affective. Groupe – Esprit de groupe ou le sentiment de solidarité. « Imprégnation culturelle identique pour les individus d'un même groupe qui fondent la possibilité de compréhension et de communication avec autrui » ( <i>Ibid.</i> , p. 67).
Sentiment d'unité et de cohérence	Individuellement et en groupe – Impression d'une unité, découlant des « expériences affectives, relationnelles, intellectuelles » ( <i>Ibid.</i> , p. 68), permettant de se remettre en question et qui reflète « le besoin de cohérence interne du système (psychique ou culturel) de l'individu ou du groupe » ( <i>Ibid.</i> ).
Sentiment de continuité temporelle	Individuellement – Nécessité d'intérioriser son changement et son développement. Groupe – « Prise de conscience d'éléments partagés au cours d'une histoire commune » ( <i>Ibid.</i> , p. 70).
Sentiment de différence	Individuellement et en groupe – Spécification de sa place au sein du groupe ou de ce dernier par rapport aux autres groupes.
Sentiment de valeur	Individuellement – Niveau d'aspiration et de participation à sa réalisation personnelle valorisant l'estime de soi. Groupe – Succès et échecs passés et présents vécus en groupe.
Sentiment d'autonomie	Individuellement et en groupe – Possibilité de faire des choix, de penser, de décider et d'agir par soi-même en relation avec son groupe.



Sentiment de confiance	Individuellement et en groupe – Participation à la vie collective effectuée dans une certaine qualité et stabilité dans les relations affectives.
Sentiment d'existence	Individuellement et en groupe – Adhésion à des valeurs orientant les objectifs ou l'avenir de l'individu en favorisant la motivation et en suscitant une sensation de bien-être individuellement et collectivement.

Dans l'ensemble, les neuf sentiments qui suivent corroborent le sentiment d'identité de l'individu évoluant au sein de groupes variés qui privilégient son développement: le sentiment de son être matériel, d'appartenance, d'unité et de cohérence, de continuité temporelle, de différence, de valeur, d'autonomie, de confiance et d'existence. Tout comme les référents identitaires, le sentiment d'identité valorise la cohérence chez l'individu par son développement identitaire qui se construit au fil des expériences "par, dans et avec" lesquelles il interagit.

## 1.2 Représentations identitaires

L'identité est un système complexe de représentations qui nécessite de cerner les relations entre les diverses sphères sociales de l'individu. La construction de l'identité se fait à l'aide de schèmes mentaux. À cet effet, Deschamps et Moliner (2008) conçoivent que « les constats que fait un individu sur sa propre évolution et sur sa ressemblance ou sa différence à autrui reposent sur les connaissances dont il dispose à propos des autres et des lui-même » (p. 93). La figure 5 qui suit présente la dynamique des représentations identitaires.

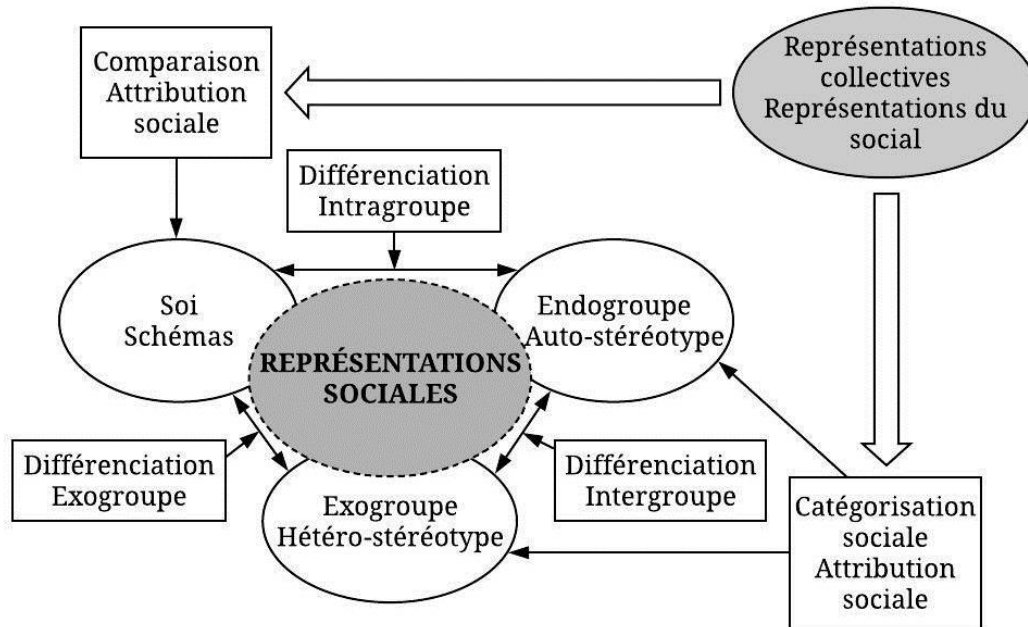


Figure 5: La dynamique des représentations identitaires (*Ibid.*, p. 138)

Au centre de la figure se trouvent les représentations sociales correspondant à « l'ensemble d'opinions et de croyances partagées par les membres d'un espace collectif » (*Ibid.*, p. 135). Celles-ci interviennent comme marqueurs identitaires, régulateurs identitaires ou résultantes du système identitaire dans sa globalité.

Entourant les représentations sociales, on retrouve le Soi (individu), les représentations endogroupes (groupes d'appartenance) et les représentations exogroupes (groupes extérieurs). Dans une tension dialectique, ces représentations sont comparées entre elles afin que chaque partie puisse se différencier des autres (*Ibid.*), car c'est en se situant par rapport aux autres que l'identité se forge.

Enfin, les représentations collectives et les représentations sociales modulent les processus mis en œuvre dans la dynamique des représentations identitaires influencée par les cultures ou les positions sociales (*Ibid.*) de tout un chacun.

En somme, celle-ci illustre les influences au regard des différentes sphères de la vie sociale sur l'identité. Voyons maintenant plus spécifiquement les processus impliqués dans la construction identitaire.

### 1.3 Processus identitaire

Codol (1980) envisage la construction de l'identité en fonction des trois étapes qui suivent, dont fait état la figure 6 en aval: la catégorisation, l'identification et la comparaison sociale. Ce processus permet d'illustrer non seulement les étapes de la création d'une identité, mais aussi les résultats qui découlent de chacune d'elles.

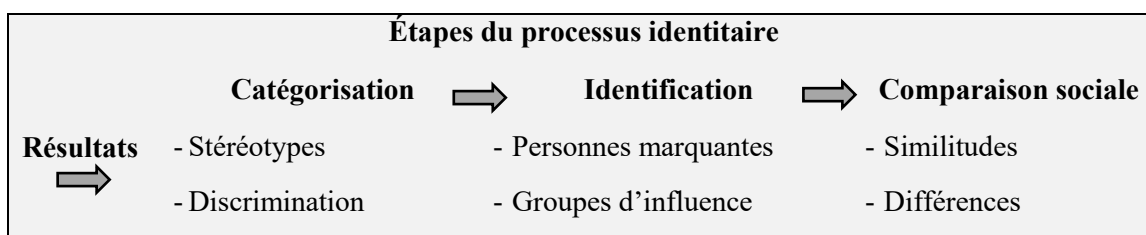


Figure 6: Le processus identitaire, ses étapes et leurs résultats

Premièrement, le processus de catégorisation a pour fonction de supporter la compréhension du monde. D'après Deschamps et Moliner (2008), ce traitement de l'information permettrait « le découpage de l'environnement en regroupant les objets qui sont ou qui paraissent similaires les uns aux autres sur certaines dimensions » (p. 24). Le but de ce processus est d'obtenir une vision organisée du monde. À l'intérieur de ce dernier, deux mécanismes peuvent être distingués. Le premier est l'élaboration des catégories basées sur l'objet, le sujet ou sur l'interaction entre ceux-ci. Pour sa part, le second est l'appréhension de l'environnement. Les stéréotypes et la discrimination seraient le résultat de ce processus. D'une part, Deschamps et Moliner (*Ibid.*) définissent les stéréotypes comme « des ensembles de croyances relatives aux caractéristiques d'un groupe » (p. 28) et conçoivent qu'ils aideraient la classification des informations de soi et des autres. Parallèlement, la discrimination serait un sentiment négatif envers les individus membres d'un tiers groupe. Son utilité serait d'agrandir la différenciation intergroupe (*Ibid.*).

Deuxièmement, le processus d'identification est défini par Mucchielli (2009) comme « une assimilation d'un certain nombre de propriétés d'un autre que soi » (p. 58). Ce processus se distinguerait par une identification “d'autrui” et en une identification “à autrui” (*Ibid.*). Dans un premier temps, l'identification “d'autrui” est réalisée de manière inconsciente. Elle est l'action de situer l'autre par rapport à soi en valorisant le décodage des réalités sociales et en orientant les comportements. Dans un second temps, l'identification “à autrui” est l'assimilation et l'adoption de modèles de référence pour chaque fragment de sa personnalité. Celle-ci peut aussi être une adoption de l'identité du groupe auquel la personne s'identifie, menant ainsi à se comporter comme les membres de ce dernier. Ainsi, l'identification aux personnes marquantes et au groupe d'influence serait le résultat du processus d'identification.

Troisièmement, le processus de comparaison sociale est l'action de comparer les schèmes réalisés sur soi et ceux effectués envers autrui. Les résultats de ce processus sont le repérage de similitudes et de différences. Festinger (1957) mentionne qu'il y a recherche de similitudes si une pression à l'uniformité est actualisée lorsque des écarts entre les opinions sont présents. Pour sa part, Tajfel (1972) souligne l'apport de la communauté dans cette comparaison. En d'autres termes, les individus cherchent à se rassembler entre semblables. Cependant, il y a recherche de différence s'il y a une menace d'uniformisation. Conséquemment, une personne cherchera à se démarquer en créant de nouveaux critères de comparaison. D'après Lemaire (1975), ceux-ci seront “opposés” à la menace afin d'échapper à un prochain conflit. Pour résumer, Deschamps et Moliner (2008) mentionnent que « la comparaison sociale peut ainsi entraîner une remise en question de l'identité et induire par là même une recherche d'hétérogénéité, de différence, d'incompatibilité (et non d'homogénéité, de ressemblance) » (p. 38).

Nous venons de décrire les processus de catégorisation, d'identification et de comparaison sociale utiles à la construction identitaire. Ceux-ci correspondent à la mise en évidence du parcours mental d'un individu en fonction des informations qu'il perçoit. Toutefois, qu'en est-il des informations qui interviennent dans le développement de l'identité à partir de l'enfance?

## 1.4 Développement psychosocial de l'enfant

Le développement psychosocial de l'enfant s'effectue selon divers stades. Pour Erikson (2011), dans l'interaction avec son milieu social, toute personne cherche à se construire une personnalité pouvant être qualifiée de saine. Le développement de l'identité serait un processus toujours inachevé s'échelonnant de la naissance à la mort. La construction identitaire n'est donc pas la résultante d'activités spécifiques, mais de toutes les informations perçues par l'individu.

Plus précisément, le modèle du développement psychosocial d'Erikson (*Ibid.*) est constitué de huit stades qui caractériseraient différents moments du développement, dont fait état le tableau 4 qui suit. Cinq de ces stades touchent le développement de l'enfant et trois la vie de l'adulte. Pour chacun des stades sont identifiés les crises psychosociales, l'âge, les relations significatives et la vertu associée à la crise correspondant à l'un des stades.

Tableau 4  
Les huit stades du modèle du développement psychosocial d'Erikson (*Ibid.*)

Stades	Crises psychosociales	Âge	Relations significatives	Vertus
1	Confiance / Méfiance	0-18 mois	Mère	Espoir
2	Autonomie / Honte et doute	18 mois-3 ans	Parents	Volonté
3	Initiative / Culpabilité	3 ans-6 ans	Famille	Conviction
4	<b>Travail / Infériorité</b>	<b>6 ans-11 ans</b>	<b>Milieu scolaire et amis</b>	<b>Compétence</b>
5	<b>Identité / Confusion des rôles</b>	<b>12 ans-18 ans</b>	<b>Pairs, groupes et influences</b>	<b>Fidélité</b>
6	Intimité / Isolement	18 ans-34 ans	Amants, amis et collègues de travail	Amour
7	Générativité / Stagnation	35 ans-65 ans	Enfants et communauté	Attention
8	Intégrité personnelle / Désespoir	65 ans et +	Société, monde et vie	Sagesse

Dans le cadre de la recherche menée, si le stade 4 est particulièrement pertinent, le stade 5 l'est également en raison de la clientèle qui fréquente l'enseignement au primaire, à savoir les jeunes de 6 à 12 ans, en sachant que certains élèves sont plus âgés ou que leur développement identitaire pourrait être davantage assumé, et ce, pour diverses raisons. Erikson (*Ibid.*) précise qu'une crise psychosociale se produit à chaque stade du

développement. Celle-ci relève d'un conflit entre deux attitudes de même nature qui sont confrontées lors d'une crise ayant pour résultat le développement d'une vertu chez la personne. Ces crises surviennent chronologiquement et se concluent par une réussite ou un échec. Une réussite conduit vers la prochaine crise en étant mieux outillé. À l'inverse, si elle résulte en échec, ce dernier réduit sa capacité à compléter les stades subséquents, car des traces, plus ou moins profondes, influenceront la poursuite de son développement.

Entre 6 et 11 ans, l'enfant est au stade 4 où les attitudes "travail / infériorité" sont confrontées (*Ibid.*). Il a le désir de démontrer ses compétences (vertu de compétence) afin de recevoir l'approbation de ses pairs et du groupe. Cette approbation favorisera un sentiment de fierté et augmentera son estime de soi. Afin de réussir ce stade, les initiatives qu'il prend sollicitent l'encouragement de façon à développer sa confiance en soi. Si, au contraire, l'enfant se voit restreint dans ses pulsions, un sentiment d'infériorité peut émerger car il doutera de ses capacités à réaliser les tâches qu'il doit accomplir.

Dans le développement de la vertu de compétence (Erickson, 2011), les personnels scolaires et les pairs sont significatifs pour l'enfant. Ils deviennent la source principale de l'estime de soi. Les élèves développent un sentiment de compétence à travers leurs expériences quotidiennes, la réussite d'initiatives qui perdurent et, plus largement, la réussite scolaire. Il revient donc aux enseignants d'accompagner ceux-ci dans leurs apprentissages en stimulant chez ces derniers le goût d'apprendre (Gouvernement du Québec, 2006). De plus, l'enseignant joue aussi le rôle de modèle, où parfois il devient une personne déterminante auprès de certains jeunes. Dans ce cas, ses comportements influencent à un niveau supérieur la vision que l'élève a de lui-même (*Ibid.*).

Par ailleurs, Chartier (2003) précise que les relations avec les pairs deviendraient si importantes que les caractéristiques psycho-relationnelles donneraient place à une "société des enfants". Il se formerait entre eux une culture commune issue d'une mentalité partagée au regard des rites, des modes d'apprentissage, des jeux, des passions, etc. et de l'imaginaire collectif (*Ibid.*). Il est possible de remarquer ce phénomène en milieu scolaire

où ceux-ci font l'unanimité auprès des groupes d'enfants (objets de collection, danses, comportements, etc.).

Levin (2008) souligne l'intérêt qu'a l'enfant à côtoyer diverses personnes outre ses amis et sa famille. Ces contacts extérieurs constituent « une nouvelle source d'informations inestimables sur la manière dont les autres agissent » (*Ibid.*, p. 137). En s'intéressant à autrui, l'enfant observe des identités différentes qu'il assimilera ou repoussera. Paradoxalement, l'interaction avec des pairs de genre opposé serait problématique à cet âge. En effet, d'après Perrenoud (1994), les groupes d'appartenance de ce dernier se distingueraient par leur caractère mono-sexué. Percevant son identité de genre comme inachevée, il se regrouperait avec des pairs du même genre afin de pallier cette incertitude.

Entre 12 et 18 ans, les jeunes sont au stade 5 où les attitudes « identité / confusion des rôles » sont confrontées (Erikson, 2011). C'est à ce stade que la fidélité (vertu de fidélité) s'exprime par rapport à autrui, aux liens de camaraderie, mais aussi à un sentiment d'appartenance à un groupe. Au tout début de ce stade – âge qu'interpelle l'étude menée – ils s'intéresseraient davantage au « comment faire », et ce, surtout en ce qui concerne les rôles sexuels. Ainsi, Gnepp et Chilamkurti (1988) mentionnent que « le pouvoir de réussir se développe dans la famille et dans la culture quand nous apprenons quels sont les comportements et la position sociale qui correspondent à notre rôle sexuel » (p. 140). Dans cette perspective, l'élève considérerait les rôles sexuels entre autres par l'observation des comportements des enseignants. Cependant, à l'école primaire la grande majorité des personnels scolaires sont des femmes. En 2014, les hommes représentaient 3 % des enseignants au préscolaire et 13 % de ceux au primaire (Gouvernement du Québec, 2016). Les élèves ont donc peu d'enseignants masculins pouvant devenir un modèle significatif pendant cette phase du développement axée sur les rôles sexuels.

En somme, cette réflexion théorique sur le concept d'identité nous permet d'articuler les stades de développement qui composent le modèle du développement psychosocial d'Erikson (2011) au sentiment d'identité et les sentiments qui le composent de Mucchielli (2009), ainsi qu'aux référents identitaires psychosociologiques mis de l'avant par ce dernier, dont fait état le tableau 5 qui suit.

Tableau 5  
Articulation du concept d'identité pour les élèves fréquentant l'école primaire

<b>Modèle du développement psychosocial</b> (Erikson, 2011)	<b>Sentiment d'identité et les sentiments le constituant</b> (Mucchielli, 2009)	<b>Référents identitaires psychosociologiques</b> ( <i>Ibid.</i> )
Stade 4 <b>vertu de COMPÉTENCE</b> (travail/infériorité)  +  Début du stade 5 <b>vertu de FIDÉLITÉ</b> (identité/confusion des rôles)	- Sentiment de son être matériel	Matériels et physiques: possessions (habitation et vêtements); potentialités (puissance physique et intellectuelle); organisation matérielle (agencement du quartier); apparences physiques (répartition du groupement, traits morphologiques et signes distinctifs)
	- Sentiment d'appartenance - Sentiment d'unité et de cohérence - Sentiment de continuité temporelle	Historiques: origines (filiation et parenté); événements marquants (influences, acculturation ou éducation, traumatismes culturels ou psychologiques); organisation matérielle (agencement du quartier); traces historiques (croyances, coutumes et habitudes)
	- Sentiment de différence - Sentiment de valeur	Psychoculturels: système culturel (valeurs, expressions culturelles, etc.); mentalité (normes groupales, attitudes collectives, etc.); système affectif et cognitif (traits de psychologie propre, attitudes, etc.)
	- Sentiment d'autonomie - Sentiment de confiance - Sentiment d'existence	Psychosociaux: références sociales (noms, âge, sexe, rôles sociaux, activités et affiliation); attributs de valeurs sociales (compétences, qualités et défauts); psychologie (projets, implication, vécu et actions); potentialités de devenir (capacités, frustrations, motivations et conduite)

Ce tableau met en relation le modèle du développement psychosocial d'Erikson (2011) et les composantes identitaires de Mucchielli (2009), où les sentiments identitaires (*Ibid.*) sont divisés selon les catégories de référents identitaires (*Ibid.*). Le sentiment de son être matériel est associé aux référents matériels et physiques et les sentiments d'appartenance, d'unité et de cohérence et de continuité temporelle sont liés aux référents historiques. Pour leur part, les sentiments de différence et de valeur se rapportent aux référents psychoculturels et les sentiments d'autonomie, de confiance et d'existence, aux référents psychosociaux.

Maintenant, le tableau 6 qui suit articule les sentiments qui constituent le sentiment d'identité de Mucchielli (2009), les référents identitaires sous-jacents (*Ibid.*) et les composantes de la compétence transversale “structurer son identité” du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) que la recherche documentera.



**Tableau 6**  
**Articulation du sentiment d'identité, des référents identitaires**  
**et des composantes de la compétence transversale "structurer son identité"**

<b>Modèle du développement psychosocial (Erikson, 2011)</b> ↓ <b>Stade 4: vertu de COMPÉTENCE (travail/infériorité)</b> <b>Début du stade 5: vertu de FIDÉLITÉ (identité/confusion des rôles)</b>	
<b>Sentiment d'identité</b> <b>et sentiments le constituant</b> (Mucchielli, 2009)	<b>Composantes de la compétence transversale</b> <b>"structurer son identité" du PFEQ</b> (Gouvernement du Québec, 2006)
- Sentiment de son être matériel (référents identitaires matériels et physiques)	- Mettre à profit ses ressources personnelles: exploiter ses forces et surmonter ses limites.
- Sentiment d'appartenance - Sentiment d'unité et de cohérence - Sentiment de continuité temporelle (référents identitaires historiques)	- S'ouvrir aux stimulations environnantes: augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec des œuvres médiatiques variées. - Prendre conscience de sa place parmi les autres: reconnaître son appartenance à une collectivité; manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.
- Sentiment de différence - Sentiment de valeur (référents identitaires psychoculturels)	- S'ouvrir aux stimulations environnantes: accueillir les références morales et spirituelles de son milieu. - Prendre conscience de sa place parmi les autres: reconnaître ses valeurs et ses buts; élaborer ses opinions et ses choix.
- Sentiment d'autonomie - Sentiment de confiance - Sentiment d'existence (référents identitaires psychosociaux)	- S'ouvrir aux stimulations environnantes: réagir aux faits, aux situations ou aux événements; identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions à leur égard. - Mettre à profit ses ressources personnelles: juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action; manifester de plus en plus d'autonomie et d'indépendance.

Ce tableau met en relation les composantes de la compétence transversale "structurer son identité" (*Ibid.*) avec les sentiments et les référents identitaires de Mucchielli (2009). Conséquemment, le sentiment de son être matériel (référents identitaires matériels et physiques) serait associé à la composante "mettre à profit ses ressources personnelles". Les sentiments d'appartenance, d'unité et de cohérence, mais aussi de continuité temporelle (référents identitaires historiques) seraient reliés aux composantes "s'ouvrir aux stimulations environnantes" et "prendre conscience de sa place parmi les autres". Pour leur part, les sentiments de différence et de valeurs (référents identitaires psychoculturels) appelleraient également les composantes "s'ouvrir aux stimulations environnantes" et "prendre conscience de sa place parmi les autres". Enfin, les sentiments d'autonomie, de confiance et d'existence (référents identitaires psychosociaux) se rattacheraient aux composantes "s'ouvrir aux stimulations environnantes" et "mettre à profit ses ressources personnelles". Finalement, les déclinaisons de chacune des composantes de la compétence transversale "structurer son

identité’’ (Gouvernement du Québec, 2006) sont les manifestations de l’expression de celles-ci (ex.: mettre à profit ses ressources personnelles en exploitant ses limites et en surmontant ses limites).

En somme, si Mucchielli (2009) perçoit le sentiment d’identité par un ensemble de sentiments y contribuant, il en va de même pour la compétence transversale ‘‘structurer son identité’’ du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) qui engage trois composantes de compétence interpellant différentes facettes du développement de l’élève du primaire. Autrement dit, un va-et-vient entre le monde qui entoure le jeune et ses représentations est instauré dans une dynamique interactive lui permettant de se développer et de construire son identité (Deschamps et Moliner, 2008) par l’intermédiaire de divers sentiments. Conséquemment, la composante ‘‘s’ouvrir aux stimulations environnantes’’ est synonyme de l’écoute de l’environnement (autrui, faits, situations, événements et référents moraux et spirituels) et de soi par l’écho de ces derniers (réactions, perceptions, sentiments et réflexions) et leur influence. Pour sa part, la composante ‘‘prendre conscience de sa place parmi les autres’’ est issue de l’importance des relations sociales dans la construction identitaire où ‘‘se reconnaître’’ (valeurs, buts et appartenance) témoignera de sentiments que l’on fait siens (confiance, opinions et choix ainsi qu’ouverture à la diversité culturelle et ethnique). D’après Cauvier (2008), les interactions sociales sont un élément majeur dans la construction identitaire puisque selon Goffman (1963), l’individu recherche à la fois une reconnaissance personnelle et une reconnaissance sociale. Enfin, puisque l’individu serait en constante redéfinition de lui-même (Dubar, 2000; Erikson, 1966), la composante ‘‘mettre à profit ses ressources personnelles’’ prend tout son sens dans les relations dynamiques avec autrui où l’élève sera amené à se connaître (forces et limites) et se redéfinir (qualité des choix, autonomie et indépendance).

## 2. REPRÉSENTATIONS

Si les représentations sont au cœur de la construction identitaire chez les jeunes, de façon plus large elles révèlent ce que les gens pensent, comment et pourquoi ils se figurent l’objet représentationnel (Netchine, 1996). Pour Larose et Lenoir (1998), les

représentations demeurent la création d'un système de pensée individuelle ou collective et correspondent au produit d'un processus de construction symbolique du réel chez les personnes. Ainsi, si les représentations sont *a priori* cognitives, elles peuvent aussi être communes et partagées au sein d'un groupe ou sociales lorsque “ancrées socialement” au sein de cette microsociété qu'est ce dernier. Dans cette optique, il devient d'intérêt d'identifier celles-ci auprès des personnels scolaires. Qu'en est-il donc spécifiquement de ces dernières.

## 2.1 Représentations cognitives

En psychologie sociale, les représentations se créent dans la dynamique enfantine et constituent le corpus d'images mentales de ce dernier sur le monde qui l'entoure (Piaget, 1976). Piaget (1967) parle de quatre facteurs devant être pris en compte dans le développement de l'intelligence, soit la maturation du système nerveux, l'expérience, les facteurs sociaux, et l'équilibration.

L'intelligence émanerait de l'interaction entre le sujet et l'environnement grâce à l'activité de celui-ci (Piaget, 1931). L'enfant intègre et interprète les informations reçues par des processus cognitifs sollicités lors de la construction progressive des structures sous-jacentes à chacun des trois stades de son développement intellectuel, soit le stade sensori-moteur (groupe de déplacement), le stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes (groupe des opérations complètes) et le stade des opérations formelles (groupe des opérations propositionnelles) (*Ibid.*). Selon Gregory (1970), lesdites informations proviennent de la perception qu'il a du monde qui l'entoure et sont issues des stimuli de l'environnement qui nécessitent une interprétation cognitive. Par conséquent, l'individu interprète les informations captées à partir de ses expériences passées ou de son savoir emmagasiné dans le but d'inférer ces informations dans sa mémoire (*Ibid.*). La mémoire est le processus de maintien d'une information à travers le temps (Matlin, 2005). Pour Sternberg (1999), les trois stades suivants sont impliqués dans le processus mémoriel: l'encodage (informations visuelles, acoustiques ou sémantiques retenues); le stockage (durée et capacité de retenir des informations dans la mémoire à court ou long terme); le

rappel (processus séquentiel ou par association pour récupérer les informations). Ainsi, par l'intermédiaire de l'intelligence, de la perception et de la mémoire, les représentations cognitives se déploient à l'intérieur de structures organisationnelles nécessitant une adaptation, une assimilation et une équilibration (Laval, 2011; Ochs et Schieffelin, 2001).

Bernoussi et Florin (1995) précisent que les représentations cognitives relèveraient de la mémoire à long terme des informations, qui d'après Denis (1989), correspondent à un « stock minimal relativement stable d'informations mémorisées » (p. 545). L'individu, ne pouvant enregistrer l'ensemble des savoirs par rapport à un objet, une personne ou un événement, procéderait à une sélection d'informations à partir d'un processus de construction symbolique du réel (Larose et Lenoir, 1998).

Denis (1989) place l'image mentale dans l'ensemble des systèmes de représentations. Il y a représentation « lorsqu'un objet ou lorsque les éléments d'un ensemble d'objets se trouvent exprimés, traduits et figurés, sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments, et qu'une correspondance systématique se trouve réalisée entre l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée » (p. 21). Les représentations cognitives sont analysées à trois niveaux distincts, mais complémentaires, soit la forme, le contenu et la fonction (*Ibid.*). Pour ce qui est de la forme, les représentations peuvent être stockées en mémoire sous diverses façons, mais lesquelles? Au niveau du contenu, celles-ci peuvent être analogiques, c'est-à-dire semblables aux éléments de l'objet de représentation en n'ayant pas nécessairement de relation imagée pour ce dernier (Richard, 1990). Elles peuvent également être désignées de proportionnelles lorsqu'il s'agit de représentations symboliques d'un objet (*Ibid.*). En ce qui a trait à leur fonction, elles servent à remplacer l'objet en son absence (Fischer, 1996).

Selon Tardif (1992), connaître les représentations cognitives des individus permettrait « de mieux comprendre la construction du savoir, comment elle se réalise, et de planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de faciliter et de provoquer l'apprentissage, peu importe son âge et l'ordre scolaire dans lequel il est inscrit » (p. 16). Pour ainsi dire, par l'étude des représentations des enseignants,

il nous sera possible de dégager leur compréhension de la compétence transversale du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) “structurer son identité” et son enseignement à l’école primaire.

## 2.2 Représentation sociales

Les représentations sociales sont formées d’une composante cognitive, et aussi d’une composante sociale (Abric, 1994). Elles sont sociales lorsqu’elles se construisent, se transmettent et évoluent dans des interactions interindividuelles et intergroupes (*Ibid.*). Comme l’explique Durkheim (1898), elles « ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours » (p. 17). Son caractère social proviendrait de la sommation des données individuelles partagées par un certain nombre d’individus (Bernoussi et Florin, 1995).

D’après Moscovici (1975), initiateur de ce construit, les représentations sociales sont « une organisation psychologique, une forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible à aucune autre » (p. 43). Pour sa part, Jodelet (1984) précise que ces dernières

sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l’environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l’organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. (p. 361)

Quant à Moliner (1996), il conçoit qu’un objet doit respecter cinq critères pour que celui-ci puisse donner lieu à des représentations sociales.

Il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d’individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d’identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d’autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n’est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe. (*Ibid.*, p. 5)

Dans le cadre de la recherche menée, la construction identitaire comme phénomène social devant être enseigné et développé chez les élèves du primaire pourrait faire état de

représentations sociales auprès des personnels scolaires, car l'objet d'étude répond aux critères de complexité, d'utilité et d'enjeux. Cependant, le critère d'absence d'instance de régulation ne sera pas rencontré puisque la compétence transversale "structurer son identité" est sous-jacent aux prescriptions ministérielles du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006). De plus, à cette étape il est impossible de dire si le critère de cohésion sociale sera actualisé, car seuls les résultats pourront donner suite à de dernier.

Certaines recherches sur les représentations sociales ont déjà été réalisées par rapport à l'enseignement de l'univers social au primaire (Gervais; 2009; Lanoix, 2017; Lebrun, 2006; Rousson, 2014). Si Rousson (2014) constate que les apprentissages à son égard sont déficients, et que les représentations sociales des enseignants identifient des éléments d'information d'intérêt, notre étude s'intéresse à ces dernières pour l'influence qu'elles peuvent avoir sur l'enseignement de la compétence transversale "structurer son identité". « En sachant que les représentations sociales jouent un rôle déterminant dans le travail des enseignantes et que celles-ci peuvent être modifiées » (*Ibid.*, p. 29), les interroger devient source de connaissances à l'égard de cette compétence.

Afin de mieux distinguer le construit de représentations sociales, nous en aborderons rapidement la structure, les caractères fondamentaux et les fonctions.

### 2.2.1 *Structure*

Selon Abric (1996), « *any social representation is made of a central core and an ensemble of peripheral elements* » (p. 79). Le noyau central posséderait une fonction génératrice et une fonction organisatrice. La première fait référence à la fonction de création et de transformation où les éléments de la représentation prennent de la valeur. La seconde est une fonction unificatrice et stabilisatrice des représentations. Cette fonction organisatrice se rapporte à un noyau déterminant la nature des liens entre les éléments présents dans la représentation. Le noyau central est l'élément stabilisateur de la représentation. Il assure le mouvement et l'évolution de cette dernière. Il est constitué d'un ou de quelques d'éléments significatifs (*Ibid.*).

Pour leur part, les éléments périphériques s'organisent autour du noyau central. Ils sont composés d'informations, de jugements, d'interprétations, de stéréotypes et de croyances organisées hiérarchiquement. Plus précisément, Abric (*Ibid.*) explique que ceux-ci dépendent du noyau central et permettent de « *adapt to the constraints and characteristics of the situation, and it also protect the central system* » (*Ibid.*, p. 79).

### 2.2.2 *Caractères fondamentaux*

Pour Jodelet (2014), les représentations sociales possèdent cinq caractères fondamentaux, dont nous retenons les quatre premiers. Premièrement, elles ont un caractère “imageant et figuratif” inséparable de l'aspect de signification, car représentant toujours un objet. Deuxièmement, le caractère “imageant” réfère à une panoplie « de traits à caractère concret, soit dans ses acceptions qui mettent en jeu l'intervention spécifiante de l'imaginaire, individuel ou social, ou de l'imagination » (*Ibid.*, p. 369). Troisièmement, les représentations sociales ont été introduites afin de pallier une insuffisance des modèles classiques. Elles rendent compte des interactions significatives, procurant ainsi un caractère symbolique et signifiant. Quatrièmement, le mouvement constant à l'intérieur des représentations implique toujours, pour l'entité sociale qui la produit et la véhicule, un processus de construction permanente de la définition de son objet, mais surtout de ce que les membres du groupe peuvent en faire au quotidien.

### 2.2.3 *Fonctions*

Pour Abric (1996), les représentations sociales répondent à quatre fonctions essentielles. Elles peuvent avoir la fonction de savoir, d'identité, d'orientation et de justification. Par sa fonction de savoir, elles permettent aux membres d'une entité sociale de comprendre ou d'expliquer une réalité, mais aussi d'intégrer des modalités d'action possibles que la communauté de référence juge efficaces, lorsque les membres du groupe, ou s'y intégrant, y sont confrontés. Elles sont des savoirs pratiques de sens commun rendant possible l'acquisition et l'intégration de connaissances. Les représentations faciliteraient la communication de ces savoirs en précisant un cadre de référence commun à l'ensemble

d'un groupe, favorisant ainsi l'échange social à l'interne ainsi qu'entre le groupe et la société plus large, mais également la transition et la diffusion de ceux-ci.

Dans une optique de fonction identitaire, les représentations valorisent « l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » (Mugny et Carugati, 1985, p. 183). Par ailleurs, cette fonction privilégie la définition d'une identité et une évolution possible sans en modifier les référents fondateurs.

Les représentations sociales ont aussi une fonction d'orientation puisqu'elles permettent d'envisager la réalité. Celle-ci résulte des trois facteurs essentiels qui suivent.

1. La représentation intervient directement dans la définition de la finalité de la situation.
2. La représentation produit également un système d'anticipations et d'attente.
3. La représentation est prescriptive de comportements ou de pratiques obligés. (Ibid.)

Enfin, les représentations sociales ont pour fonction la justification des prises de position et des comportements. Elles favorisent une distanciation des autres groupes à des fins de maintien ou de renforcement d'une position sociale. Ainsi, les représentations sociales « interviennent aussi en aval de l'action, permettant ainsi aux acteurs d'expliquer et de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires » (*Ibid.*, p. 23).

C'est ici même que la différence fondamentale entre caractéristiques individuelles et caractéristiques d'une entité sociale prend un caractère stratégique pour définir la finalité de notre étude. La nature et le rôle particulier du noyau central et des structures périphériques d'une représentation sociale caractérisent et induisent une dimension prescriptive propre au groupe, dont ces deux objets sont le produit. Or, les individus qui forment le groupe modulent leurs conduites individuelles sous forme d'attitudes alors que ces dernières sont, par définition, distinctes de quelques caractéristiques qui définissent une entité sociale. Certes, il y a un espace entre les niveaux individuel et social, et ceux-ci ne



doivent pas être confondus (Tafani, 2001). Tout d’abord, le discours analysé dans le cadre de l’actuelle étude reflète des attitudes et ne définit pas une prescription de la part du groupe de référence. En second lieu, nous nous sommes centré sur l’identification d’indices de communalité dans le discours situé des individus formant l’échantillon, quant à leurs représentations d’un objet (représentation cognitive) et en identifiant la présence ou l’absence d’indicateurs de conduites probables par rapport à cet objet (attitudes). Dans un troisième temps, que ces derniers soient stables ou, au contraire distincts et labiles, nous avons simplement recherché des traces de représentations communes et partagées chez les sujets de l’échantillon, qui *a priori* était fort restreint et non représentatif d’un groupe social présumé.

### 3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au vu de ce qui précède, il appert qu’il est d’intérêt scientifique de documenter les représentations des personnels enseignants à l’égard de la construction identitaire des jeunes fréquentant l’école primaire. De plus, il nous apparaît important de porter une attention particulière à l’égard de la compréhension et de la mise en œuvre de la compétence transversale “structurer son identité” du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006). Cette dernière est instaurée notamment, par le savoir-agir des personnels enseignants (*Ibid.*) au moyen d’expériences variées vécues en classe, mais aussi par l’entremise de sa relation avec les jeunes, dont il peut influencer leur construction identitaire.

Ainsi, l’étude réalisée permettra de mieux cerner l’enseignement des trois composantes de la compétence transversale “structurer son identité”. Si les représentations interagissent avec le développement de l’identité des jeunes du primaire, elles influent également sur les personnels enseignants qui ont un rôle à jouer dans la construction identitaire de ces derniers, tant comme modèles que “maîtres d’œuvre” qui en favorisent le développement dans le cadre de leur enseignement au sein de la classe. Dans cette perspective, l’objectif général visé et les objectifs spécifiques de la présente recherche sont les suivants.

**Objectif général**

Identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de la construction identitaire des élèves et de ce qui en valorise son développement.

**Objectifs spécifiques**

1. Décrire les représentations d'enseignants à l'égard de l'identité et de sa construction chez les élèves.
2. Décrire les représentations d'enseignants par rapport à leur rôle dans le développement identitaire des élèves.
3. Identifier ce que font les enseignants afin de valoriser le développement de la compétence transversale "structurer son identité".

### TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE

Selon Ferréol et Deubel (1993), la méthodologie « regroupe l'ensemble des idées directrices orientant l'investigation empirique » (p. 40). Ce troisième chapitre apporte un éclairage sur les éléments méthodologiques suivants: le type de recherche et les méthodes privilégiées; la population ciblée, le mode d'échantillonnage et l'échantillon visé; les instruments de collecte des données et le dispositif d'expérimentation; les méthodes d'analyse favorisées; la démarche éthique.

#### 1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODES

Il existe plusieurs types de recherches faisant état de classifications différentes. En effet, certains auteurs retiennent un critère prédominant tandis que d'autres recourent à un ensemble de critères (Lenoir *et al.*, 2012). De là la grande variété de typologies. Pour notre part, nous avons opté pour la typologie de De Ketele et Roegiers (1991, *In Ibid.*) qui combine sept critères. Dans cette perspective, l'actuelle recherche peut être qualifiée de descriptive.

L'étude menée a nécessité la mise en place d'un dispositif de recherche référant à « l'ensemble des arrangements, des moyens et procédures de recherche mises en œuvre pour assurer le déroulement de la recherche, pour opérationnaliser les objectifs de recherche sur les plans du recueil et de l'analyse des données » (Lenoir *et al.*, 2012, p. 150). De celui-ci-ci découlent les méthodes de recherche privilégiées. De Ketele et Roegiers (1991, *In Ibid.*) précisent que la méthode met à contribution des « principes censés orienter l'ensemble des démarches du processus dans lequel elle s'inscrit » (p. 148) par l'entremise « d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées » (*Ibid.*). Dans notre cas, nous avons valorisé une méthode quantitative et une méthode qualitative utilisées de manière complémentaire.

#### √ Type de recherche

L'actuelle étude répond aux critères de la recherche dite descriptive de nature exploratoire. Celle-ci a pour but de décrire la réalité, les faits, les événements, les

comportements, etc. (Lefrançois, 1991; Van der Maren, 2003). D'après De Ketele et Roegiers (1991, *In Lenoir et al.*, 2012), une recherche peut « exister pour elle-même à des fins de description minutieuse, voire de classification de faits, de phénomènes liés à des situations ou des populations particulières » (p. 42). Dans une optique similaire, Barbier (2008) précise que la recherche descriptive se définit par l'établissement de données correspondant à des « actions de recherche [qui] se présentent comme des ensembles d'activités spécifiquement organisées en vue de la production d'énoncés inédits sur des existants qualifiables, éventuellement de savoirs factuels ou de savoirs descriptifs » (p. 58). Ainsi, l'identification des représentations de personnels enseignants du primaire a permis de documenter l'enseignement de la compétence transversale « structurer son identité » ainsi que le rôle que s'attribuent ces derniers dans son développement.

#### √ *Méthodes de recherche*

Les méthodes de recherche valorisées dans le cadre de notre étude articulent une approche quantitative ainsi qu'une approche qualitative. En effet, la méthode quantitative a permis la complétion de la tâche de classement, tandis que la méthode qualitative supporte la réalisation d'une entrevue individuelle semi-dirigée à l'aide d'un guide d'entrevue construit à cet effet et l'analyse des données recueillies.

Selon Boudreault et Cadieux (2011), la méthode quantitative vise à documenter un objet de recherche concret « de manière à permettre la reconstitution de toutes les parties » (p. 152). D'après Legendre (2005), elle « préconise l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats » (p. 1155). Dans cette optique, les nouvelles connaissances qui émergent de la méthode quantitative sont présentées sous forme de nombres (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). À ce propos, Deslauriers (1991) explique qu'afin de mesurer les phénomènes sociaux, « elle donne une expression chiffrée aux données et les analyse à l'aide de méthodes statistiques. Elle isole les variables les plus susceptibles de causer les phénomènes sociaux et aussi les plus susceptibles d'être reproduites » (*Ibid.*, p. 19).

Dans une perspective similaire, Van der Maren (1996) associe la démarche de cette méthode à une phase déductive d'élaboration des connaissances. En effet, « les mesures et les codages quantitatifs sont essentiels au versant vérificatif de la recherche » (*Ibid.*, p. 91). Les avantages d'une méthode quantitative sont la généralisation des résultats en fonction de l'échantillon ainsi que l'indépendance relative des résultats vis-à-vis du chercheur. Par conséquent, une tâche de classement a été effectuée auprès des individus qui composaient l'échantillon, dont nous traitons dans le sous-chapitre subséquent. Si la généralisation des résultats n'est pas envisageable tenant compte de la petite taille de l'échantillon, l'indépendance des résultats a été possible.

Pour leur part, les méthodes qualitatives génèrent une « suite ordonnée d'opérations à effectuer » (Drouin, 1988, *In* Lenoir *et al.*, 2012, p. 147). Elles mettent de l'avant des stratégies servant à rendre compte de l'expérience humaine (Fortin, Côté et Filion, 2010) car elles « s'intéresse[nt] beaucoup aux préoccupations des acteurs sociaux » (Bouchard et Cyr, 2005, p. 417). Thouin (2014) souligne qu'elles visent à « décrire et à expliquer le plus précisément possible et en détail les phénomènes à l'étude » (p. 133). Pour Deslauriers (1991), ces dernières se penchent « surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur » (p. 6) afin de donner du sens aux informations collectées. D'après Van der Maren (1996), les méthodes qualitatives se rapprochent « du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (p. 103). En conséquence, une entrevue semi-dirigée a été effectuée auprès des individus qui constituaient l'échantillon, dont nous traitons dans le sous-chapitre subséquent.

## 2. POPULATION, MODE D'ÉCHANTILLONAGE ET ÉCHANTILLON

Selon Fortin, Côté et Filion (2010), « la première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population qui sera étudiée » (p. 249). Pour Lenoir *et al.* (2012), « la population cible est formée de la totalité des éléments détenant un certain nombre de caractéristiques communes » (p. 208). Dans le cadre de notre étude, la population correspond aux personnels enseignants des écoles primaires de la *Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke* (CSRS). Celle-ci se distingue *a priori* par les spécificités du milieu scolaire ayant la caractéristique commune relevant d'une même commission scolaire, à savoir la CSRS. De plus, les enseignants y détiennent une formation initiale similaire et ils enseignent le même programme éducatif, soit le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006). Au Québec, province canadienne, si 72 commissions scolaires existent<sup>4</sup>, 60 d'entre elles sont de statut linguistique français<sup>5</sup>. De celles-ci, quatre commissions scolaires sont situées en Estrie, à savoir trois francophones et une anglophone<sup>6</sup>. La CSRS est l'une des commissions scolaires francophones en Estrie. Plus particulièrement, elle compte 47 établissements d'enseignement, dont 38 écoles primaires qui totalisaient en septembre 2018, 12 776 élèves et près de 2 200 personnels enseignants<sup>7</sup>.

Pour sa part, l'échantillon se définit comme étant « une partie de la population auprès de laquelle les informations seront recueillies » (Angers, 2005, p. 99). Dans le cadre de notre recherche, l'échantillon est de convenance puisque fondé sur le volontariat comme mode d'échantillonnage (Henry, 1990). Il est qualifié de non-aléatoire, car issu d'enseignants volontaires du primaire œuvrant à la CSRS (N=12). Toutefois, l'équivalence des caractéristiques expérientielles, mais aussi relatives au lieu d'intervention, au profil

---

<sup>4</sup> La Fédération des commissions scolaires du Québec. 22 novembre 2018. *Commissions scolaires*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://fcsq.qc.ca/commissions-scolaires/>>.

<sup>5</sup> Gouvernement du Québec. 22 février 2019. *Trouver une commission scolaire*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.education.gouv.qc.ca/trouver-une-commission-scolaire/>>.

<sup>6</sup> Parent Estrie. 22 novembre 2018. *Les commissions scolaires en Estrie*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.parentestrie.com/les-commissions-scolaires-en-estrie/>>.

<sup>7</sup> CSRS. 22 novembre 2018. *La clientèle et les établissements*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.csrs.qc.ca/fr/commission-scolaire/portrait-de-la-csrs/index.html#c26238>>.

général du milieu de provenance des élèves, etc., n'était pas assurée *a priori*, tout comme ne pouvait l'être en conséquence la représentativité statistique (Deville, 1999 ; Lavallée, 2007). À cet égard, pour construire l'échantillon, nous avons valorisé une procédure dite en boule de neige où nous avons demandé à un « noyau d'individus » (Beaud, 2010, p. 266), à savoir deux enseignants issus de notre environnement professionnel, d'interpeler « tous ceux qui sont en relation [...] avec eux, et ainsi de suite » (*Ibid.*). Ce mode d'échantillonnage a permis « d'obtenir graduellement un échantillon en utilisant des références obtenues des répondants recrutés initialement » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 272). Le recrutement s'est fait en deux temps. D'abord, il s'agissait de recruter des gens qui répondaient aux critères de la recherche. Ensuite, il était demandé à ces derniers de « citer, parmi leurs connaissances, d'autres personnes appartenant également à la population d'étude » (Champely, 2004, p. 28), soit de fournir les noms de celles qui répondaient aux critères (Fortin et Gagnon, 2016). Par conséquent, les deux premiers enseignants n'ont pas été considérés comme répondants potentiels dans cette étude, mais ceux-ci ont participé à la validation du guide d'entrevue. Nous avons demandé à ces deux personnes de partager un courriel de sollicitation auprès de leurs collègues. Dans celui-ci, les personnes intéressées étaient invitées à contacter l'étudiant-chercheur par courriel ou par téléphone. C'est à ce moment qu'un rendez-vous était établi afin de conduire l'entrevue. Également, en fonction du nombre de participants à la recherche, il était d'intérêt de tenir compte de la répartition de l'échantillon entre les cycles d'enseignement puisque la compétence transversale « structurer son identité » se développe du premier au troisième cycle du primaire. C'est ce que nous avons tenté de faire en sachant qu'en fonction des personnes volontaires, la répartition n'est pas équivalente selon les cycles d'enseignement, qui cependant y sont tous représentés.

Concernant les renseignements sociodémographiques des individus constituant l'échantillon, nous leur avons demandé leur genre, leur tranche d'âge, les diplômes obtenus ou en cours, les types de classes d'enseignement, les niveaux d'enseignement (allant de la maternelle 5 ans à la 6<sup>e</sup> année du primaire) et le nombre d'années d'expérience. Le tableau 7 en aval fait état des renseignements sociodémographiques des participants à l'étude.

**Tableau 7**  
Description des renseignements sociodémographiques  
de l'échantillon ayant participé à l'étude

N° sujet	Renseignements sociodémographiques											
	Genre	Âge	Diplômes obtenus	Types de classes	Niveau d'enseignement							Nombre d'années d'expérience
					M	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	
1	H	26-30	- Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire - Certificats: philosophie; philosophie pour enfants; sciences des religions	Ordinaire							√	<3
2	F	26-30	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire -2 <sup>e</sup> cycle en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire							√	3-5
3	F	26-30	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire	√							3-5
4	H	26-30	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire							√	3-5
5	F	41-50	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire				√				3-5
6	F	41-50	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire -2 <sup>e</sup> cycle en enseignement primaire préscolaire	Ordinaire		√						>20
7	F	26-30	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire			√					3-5
8	F	<26	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire			√					<3
9	F	26-30	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire	√							<3
10	F	26-30	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire -2 <sup>e</sup> cycle en adaptation scolaire et sociale	Ordinaire					√			3-5
11	H	26-30	-Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	Adaptation scolaire		√						3-5
12	F	41-50	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire -2 <sup>e</sup> cycle en administration publique	Ordinaire					√			11-20

Au total, 9 femmes et 3 hommes composent l'échantillon formé de 12 sujets (N=12). L'âge de ces derniers est réparti comme suit: 1 âgé de <26 ans; 8 âgés de 26-30 ans; 3 âgés de 41-50 ans. Ainsi, les trois quarts des participants sont âgés de 26 à 30 ans. Concernant la formation initiale effectuée, la quasi-totalité de ces derniers (N=11/12) détient un Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire tandis que l'un des participants (N=1/12) est détenteur d'un Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. De ceux-ci, l'un d'eux a terminé trois certificats dans les domaines de la philosophie et de la théologie (philosophie, philosophie pour enfants et sciences des religions) (N=1/12). De plus, le sixième de l'échantillon (N=2/12) a effectué une maîtrise professionnelle au deuxième cycle universitaire en enseignement préscolaire et primaire, alors que pour l'un des sujets (N=1/12) ce dernier est en adaptation scolaire et sociale et un autre (N=1/12) en administration publique. Par rapport au type de classe au sein de laquelle ils œuvraient lors de l'expérimentation, la quasi-totalité des personnes (N=11/12) enseignaient dans des classes ordinaires, pendant que l'une d'elles (N= 1/12) enseignait en adaptation scolaire et



sociale. D'ailleurs, quatre individus enseignaient dans des classes différentes correspondant à deux cycles d'enseignement distincts. À ce propos, ceux-ci étaient répartis dans les cycles d'enseignement comme suit: la moitié au 1<sup>er</sup> cycle (N=6/12 en sachant que deux d'entre eux enseignaient parallèlement en maternelle 5 ans); le quart au 2<sup>e</sup> cycle (N=3/12); un autre quart au 3<sup>e</sup> cycle (N=3/12). Dans le cadre des analyses effectuées, les deux sujets ayant une tâche d'enseignement répartie entre la maternelle 5 ans et la première année du primaire ont été identifiés au 1<sup>er</sup> cycle. Ce choix découle du fait qu'à l'éducation préscolaire, les compétences transversales ne sont pas explicitement mises de l'avant. Dans les faits, le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) mentionne que l'éducation préscolaire « permet d'amorcer le développement des compétences transversales » (p. 52) et que la compétence 2 « Affirmer sa personnalité », « est étroitement reliée aux compétences d'ordre personnel et social, plus particulièrement la compétence « Structurer son identité » » (*Ibid.*, p. 56). Finalement, l'expérience en enseignement des sujets de l'échantillon s'étalait ainsi: <3 ans pour l'un des participants (N=1/12); 3-5 ans pour plus de la moitié (N=7/12); 11-20 pour un autre participant (N=1/12); >20 également pour l'un des participants. Autrement dit, en fonction de l'âge de ces derniers, pour un peu plus de la moitié de l'échantillon, leur expérience en enseignement se situe entre 3 et 5 ans.

### 3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES ET DISPOSITIF DE L'EXPÉRIMENTATION

Outre les renseignements sociodémographiques présentés en amont, le recueil des informations s'est fait par l'entremise d'une tâche de classement ainsi que d'une entrevue semi-dirigée effectuée individuellement auprès des sujets composant l'échantillon (N=12).

#### √ *La tâche de classement*

Afin d'identifier les représentations des enseignants formant l'échantillon à l'égard de l'importance accordée aux constituantes de la construction de l'identité chez les élèves du primaire, nous leur avons demandé d'effectuer une tâche de classement. Ceux-ci devaient définir l'ordre d'importance octroyé pour chacun des items mentionnés.

Selon Schwartz (2006), « les valeurs d'une personne peuvent être classées par ordre de priorité, et cette hiérarchie est caractéristique de cette personne. [...] Le fait que les valeurs soient hiérarchisées chez un individu permet aussi de les distinguer des normes et des attitudes » (p. 931). Dans cette optique, les valeurs contribueraient « à l'action dans la mesure où elles sont pertinentes dans le contexte [donc susceptibles d'être activées] et importantes pour celui qui agit » (*Ibid.*).

Dès lors, les participants devaient comparer des items entre eux et les classer par ordre d'importance en leur octroyant un rang de priorité. Mendoza et Macoun (2000) expliquent que « le classement ordinal oblige [...] à hiérarchiser les éléments les uns par rapport aux autres, en fonction de leur importance. Chaque élément est plus ou moins important relativement aux autres éléments considérés » (p. 35). C'est ce que nous demandions aux participants. Toutefois ceux-ci pouvaient, si jugé opportun, donner le même rang à plus d'un item. Dans ce cas, les auteurs (*Ibid.*) parlent de classement régulier où « le rang de chaque élément de décision est déterminé par l'importance – telle qu'elle est perçue – que l'on accorde à cet élément » (p. 33).

#### √ *L'entrevue individuelle et le guide d'entrevue semi-dirigée*

Selon Baribeau et Royer (2012), « comme la parole est donnée à l'individu, [l'entrevue] s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (p. 26). Dans cette perspective, Savoie-Zajc (2009, *In* Savoie-Zajc, 2011) considère l'entrevue en tant que moyen de « partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 132). Il s'agit donc d'un « échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (*Ibid.*, 2016, p. 338) durant laquelle un participant est invité à décrire son expérience, son savoir et son expertise. En participant à celle-ci, ce dernier est « en mesure de clarifier ses opinions, ses sentiments, ses croyances à propos d'un objet d'étude quelconque » (*Ibid.*, p. 354). L'entrevue peut être individuelle ou réalisée en groupe de discussion. Concernant l'entrevue individuelle, Baribeau et Royer (2012) précisent ce qui suit.

Plus que tout autre dispositif, [elle] permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. (*Ibid.*, p. 26)

Comme le souligne Van der Maren (1995), si différentes formes d'entrevues existent, que celles-ci soient libres, semi-dirigées ou dirigées, elles ont pour finalité de colliger des données se rapportant à l'individu questionné. D'après Savoie-Zajc (2016), l'entrevue semi-dirigée poursuit les diverses finalités suivantes: « rendre explicite l'univers de l'autre » (p. 343); « vise la compréhension du monde de l'autre » (*Ibid.*); « permet d'apprendre, à propos du monde de l'autre, et aux interlocuteurs, d'organiser, de structurer leur pensée » (*Ibid.*, p. 344); a une fonction émancipatrice (*Ibid.*).

Pour ce faire, un guide d'entrevue était essentiel afin de mener à bien le recueil des informations, comme l'indique Van der Maren (2010). Celui-ci « permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche; ceux-ci se traduisent en questions. La mise à plat des thèmes et des sous-thèmes découle de la structure théorique de la recherche » (Savoie-Zajc, 2016, p. 348). Pour leur part, les questions doivent « être courtes [...], formulées de la façon la plus simple et la plus claire possible, en ne contenant qu'une idée » (*Ibid.*, p. 354). Elles doivent aussi être « neutres [et] pertinentes » (*Ibid.*). Enfin, « une entrevue devrait démarrer par des questions plus générales, de type descriptif, [puis] de clarification » (*Ibid.*, p. 355).

Ainsi, dans le cadre de l'étude réalisée, un guide d'entrevue semi-dirigée a été conçu de manière à documenter chacun des objectifs spécifiques et, finalement, l'objectif général traitant de la construction identitaire chez les élèves du primaire.

#### √ Dispositif de l'expérimentation et description de l'instrumentation

Tant la tâche de classement que le guide d'entrevue ont fait état d'une validation (notions abordées, formulation des questions, modes de réponses, etc.) auprès de notre directrice d'encadrement au 2<sup>e</sup> cycle universitaire, de collègues aux cycles supérieurs ayant

une formation initiale à l'enseignement au primaire ainsi que des deux collègues enseignants nous ayant donné leur appui afin de constituer l'échantillon.

Lorsque qu'un enseignant acceptait de participer à l'entrevue, il recevait une lettre de consentement à lire attentivement et à signer, mais aussi un formulaire d'information préalable à remplir. Ce dernier était composé de deux sections, à savoir les renseignements sociodémographiques ainsi qu'une tâche de classement portant sur le niveau d'importance accordé aux composantes de la construction identitaire. Pour leur part, les renseignements sociodémographiques ont permis de décrire l'échantillon, et l'item "cycle d'enseignement" a agi comme variable de contexte lors de l'analyse des données. Quant à la tâche de classement, elle a certes valorisé l'identification des représentations des personnes questionnées au regard de l'importance accordée aux constituantes de la construction de l'identité chez les élèves du primaire, mais a également permis d'établir la distribution des choix effectués par les sujets. Le tableau 8 qui suit fait état de l'instrumentation et de son orientation globale.

Tableau 8  
Instrumentation et son orientation globale

Instrumentation	Orientation
Lettre de consentement (Cf. Annexe A)	Éléments d'information qui suivent: finalité de la recherche; description de l'activité (entrevue individuelle); diffusion des résultats; risques, avantage et confidentialité; personnes à joindre pour des questionnements; fiche de consentement à signer.
Formulaire d'information préalable (Cf. Annexe A)	Sections 1 et 2 à remplir avant l'entrevue.
Section 1: Renseignements sociodémographiques	Éléments d'information suivants: genre; catégorie d'âge; diplômes obtenus et en cours; type de classe; niveau(x) d'enseignement; années d'expérience.
Section 2: Tâche de classement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quatre questions où le sujet est invité à classer en ordre d'importance chacun des items composant celles-ci (1, 2, 3, etc. → 1 signifiant une haute importance).</li> <li>- Orientation des questions: les types de relations sociales d'influence; les processus du développement identitaire; les composantes identitaires; les sentiments identitaires.</li> </ul>
Guide d'entrevue dirigée individuelle (Cf. Annexe B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informations concernant le dispositif d'entrevue: informations générales; instructions pour la conduite de l'entrevue.</li> <li>- Guide d'animation de l'entrevue: 21 questions ouvertes réparties sous les quatre thèmes suivants: l'identité et la construction identitaire (5 questions); la composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes" (4 questions); la composante de compétence "prendre conscience de sa place parmi les autres" (6 questions); la composante de compétence "mettre à profit ses ressources personnelles" (6 questions).</li> </ul>

Finalement, la collecte des informations assumée par l'étudiant-chercheur a eu lieu durant les mois d'avril et mai 2019.

#### 4. MÉTHODES D'ANALYSE

Selon Aktouf (1987, *In Lenoir et al.*, 2012), « l'analyse des données consiste à effectuer un travail de manipulation et de traitement des données nettoyées » (p. 214). Dans le cadre de l'actuelle recherche nous avons fait usage de méthodes quantitative et qualitative.

Dans un premier temps, si la tâche de classement a priorisé une analyse descriptive par le décompte des choix d'importance identifiés par les participants, en second lieu nous avons effectué des analyses statistiques. Pour ces dernières, Quivy et Van Campenhoudt (1995, *In Ibid.*) stipulent que « ces techniques graphiques, mathématiques et statistiques concernent principalement l'analyse des fréquences des phénomènes et de leur distribution ainsi que celle des liaisons entre variables ou entre modalités de variables » (p. 216). Pour sa part, les verbatim de l'entrevue ont valorisé une analyse de contenu par l'entremise d'une méthode qualitative, à savoir l'analyse de contenu par codage de Bardin (2013).

Coder consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite, la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs, si le matériel le permet, ou interpréter et raisonner (effectuer des calculs qualitatif). (Van der Maren, 2003, *In Lenoir et al.*, 2012, p. 218)

Ainsi, les analyses mises de l'avant ont permis la contribution de méthodes quantitative et qualitative.

##### √ *La tâche de classement, analyse quantitative*

Tel que mentionné précédemment, la tâche de classement a tout d'abord été soumise à une analyse descriptive par l'intermédiaire du décompte des données recueillies à partir des quatre questions nécessitant un classement hiérarchique. Les données ont été compilées dans le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Ce dernier a permis le croisement des données sur la base des variables (items de chacune des questions)

et les choix de classement des sujets où nous avons procédé à des statistiques descriptives de nature multidimensionnelle complémentaires. La procédure utilisée est l'analyse de distances réalisée par l'intermédiaire du *Multidimensional scaling* (MDS). Ainsi, nous avons effectué une série de quatre analyses de distances réalisées dans l'intention de valider les interprétations préalables de rapports de fréquences par item et d'appuyer la démarche subséquente d'analyse de contenu du discours produit dans le cadre de nos entrevues. Notre démarche s'apparente donc aux caractéristiques d'une méthodologie mixte respectant une approche largement interprétative de données textuelles ou discursives (analyse de contenu thématique) et de données quantitatives (tâches de classification) provenant de mêmes sujets (Anadon, 2019; Kern, 2018; Therriault et Harvey, 2011).

Le MDS est une technique descriptive dérivée de l'analyse factorielle utilisant la restructuration des données selon une matrice de distances euclidiennes construite à partir des rapports de covariances entre variables (Bechtel, 1976). La finalité visée par cette technique est de réduire dans un espace à deux dimensions la représentation des rapports entre plusieurs variables qualitatives appariées, en tenant compte de l'ensemble de l'univers des cooccurrences entre ces dernières. Il ne s'agit donc pas de "simplement" tenir compte de celles qui qualifient chaque paire de variables quantitatives comme c'est le cas, par exemple, en analyse corrélacionnelle (Cox et Cox, 2001) ou dans une approche équivalente si les données disponibles ne sont pas métriques *a priori*, comme lors du recours aux mesures d'association (Goodman et Kruskal, 1954).

Les calculs de MDS impliquent la mesure de la qualité de la représentation des positions relatives des variables dans un espace contraint, sachant qu'au départ ces relations se déploient dans un espace multidimensionnel dont les axes complémentaires sont projetés sur un plan en deux dimensions. Pour sa part, la mesure de stress est l'indice qui permet de savoir jusqu'à quel point le calcul induit une distorsion ou une fausse représentation de la position de ces variables dans un espace projeté, par exemple, dans le cas de cette recherche, l'effet du positionnement marginal d'un individu par rapport à une ou à quelques variables. À cet égard, il importe de tenir compte des seuils d'interprétation d'origine formulés par Kruskal (1964). Ces derniers permettent de déterminer la qualité d'ajustement

des plans factoriels aux distances réelles d'objets répartis dans des espaces géométriques distincts. Ces seuils sont représentés dans le tableau suivant.

Tableau 9  
Seuils d'interprétation d'origine d'après Kruskal (*Ibid.*)

Seuils	Indice de stress calculé	Qualité de l'ajustement
	0.200	Faible
	0.100	Acceptable
	0.050	Bonne
	0.025	Excellente
	0.000	Parfaite

Un second calcul assurant la validité de la représentation spatiale obtenue a été effectué subséquemment. Il s'agit du calcul de coefficient de détermination non métrique identifié comme indice RSQ permettant de connaître la proportion de pseudo-variance expliquée par chaque plan factoriel (figure) produit. Lorsque réduit aux deux premières dimensions, en relation avec la distribution réelle des fréquences, ces dernières ont été transformées en distances euclidiennes uniformisées par variable. Une valeur RSQ supérieure à 0.80 est considérée en tant que seuil adéquat. À cet égard, les calculs et interprétations réalisés sont spécifiques à chaque tâche de classement, soit quatre plans factoriels correspondant aux quatre questions ayant un nombre inégal de possibilités de classement hiérarchique. Par souci d'exactitude, nous présenterons ces indices calculés pour chacun des quatre plans factoriels (figures) produits dans cette étude.

#### √ L'entrevue, analyse qualitative

L'entrevue auprès des sujets de l'échantillon a fait état d'un enregistrement sonore, dont la transcription intégrale des propos tenus par l'ensemble des participants a donné lieu à des verbatim qui ont été soumis à l'analyse. Selon Lefrançois (1991, *In Lenoir et al.*, 2012), cette dernière relève d'une « action consistant à décomposer systématiquement un contenu en ses éléments en vue d'en examiner les relations » (p. 214). À cela Van der Maren (2003) ajoute qu'elle réside à mettre de l'ordre dans les informations recueillies pour en tirer les significations. La méthode mise de l'avant dans le cadre de l'étude réfère à une analyse de contenu procédant par codage (Bardin, 2013).

À ce propos, Leray et Bourgeois (2016) soulignent que celle-ci permet notamment de tenir compte de l'ensemble des données recueillies, de valoriser le recensement des différents thèmes, de saisir la nature des propos et de produire des résultats fiables, exploitables et reproductibles. En revanche, Quivy et Van Campenhoudt (1995, *In Lenoir et al.*, 2012) stipulent qu'elle oblige « le chercheur à prendre beaucoup de recul à l'égard des interprétations spontanées et, en particulier, des siennes propres » (p. 216). D'après Fortin, Côté et Filion (2010), l'analyse de contenu a pour fonction de « traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances » (p. 467).

Tout comme l'explique Bardin (2013), le codage des données a valorisé la fragmentation des verbatim analysés en fonction de thèmes et de catégories. En outre, le guide d'entrevue étant déjà construit par thèmes, nous avons respecté ceux-ci lors de l'analyse. Quant aux catégories, elles présentaient les qualités suivantes que mentionne Bardin (*Ibid.*): exclusion mutuelle, homogénéité, pertinence, objectivité, fidélité et productivité (*Ibid.*). Si l'exclusion mutuelle signifie que la donnée ne peut être classée dans deux catégories, l'homogénéité est garante d'une ligne directrice, tandis que la pertinence reflète les intentions de la recherche (*Ibid.*). Afin d'effectuer le tout, une grille d'analyse a été construite. Celle-ci était « composée de critères et d'indicateurs » (Andreani et Conchon, 2003, p. 4). Ces indicateurs correspondaient à des « données observables permettant d'appréhender les dimensions, la présence ou l'absence de tels attributs dans la réalité étudiée » (Gratwit, 1990, *In Lenoir et al.*, 2012, p. 235). Il s'agit des unités de sens. De ces indicateurs ont émergé des catégories. Si celles-ci ont majoritairement été tirées des fondements théoriques qui articulent le cadre conceptuel, d'autres ont vu le jour. Globalement, et afin de circonscrire avec rigueur les données, la grille d'analyse a été bâtie de façon à ce que l'analyse ne porte aucun jugement, mais plutôt comme l'indique Bardin (2013), que celle-ci mette en lumière des catégories favorisant l'identification d'indices riches en inférences correspondant aux indicateurs.



## 5. DÉMARCHE ÉTHIQUE

L'éthique en recherche va au-delà des simples préoccupations organisationnelles car selon Crête (2010), tout chercheur se doit de respecter une conduite professionnelle, encadrée par des principes et des règles. À titre d'exemple, cette conduite est porteuse du droit à la vie privée, de la confidentialité des participants, mais aussi de leur consentement libre et éclairé (*Ibid.*). D'après Babbie (2001), il est fondamental que des règles éthiques soient mises en place dans la recherche pour assurer le bien-être des participants. Dans le cadre de l'étude, et conformément aux politiques en vigueur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (UdeS), la collecte que nous avons réalisée a fait état le 31 janvier 2019 d'une demande de certificat éthique qui a été acheminée au *Comité d'éthique de la recherche en science – Éducation et sciences sociales*. Le certificat éthique a été délivré le 15 avril 2019. Également, l'obtention d'un accord de participation de la part des personnels scolaires constituant l'échantillon a été effectuée par l'entremise d'une lettre d'autorisation à participer à l'entrevue que chacun des sujets a signée.

## QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre correspond à la présentation des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données collectées auprès des 12 personnels enseignants d'écoles primaires de la CSRS qui formaient l'échantillon. Si les renseignements sociodémographiques sont mentionnés dans la chapitre précédent, l'analyse des informations recueillies est présentée par instrument, à savoir la tâche de classement et ensuite le guide d'entrevue semi-dirigée. Pour sa part, la tâche de classement donne lieu à la compilation des résultats sous la forme de tableaux favorisant une « représentation simple de données » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 169) puis met de l'avant un ensemble de figures pour les analyses de distance effectuées correspondant à des plans factoriels. Quant aux verbatim issus de l'entrevue semi-dirigée, ils font état de tableaux desquels ressortent des catégories et des indicateurs qui permettent de cerner les représentations des sujets interrogés. Conséquemment, le développement identitaire et son enseignement sont discutés par l'intermédiaire de la compétence transversale “structurer son identité” et ses composantes de compétence.

### 1. TÂCHE DE CLASSEMENT

La tâche de classement rassemblait quatre questions concernant les constituantes des dimensions du concept d'identité et de la construction identitaire, c'est-à-dire les types de relations sociales d'influence, les éléments du développement identitaire, les composantes identitaires et les sentiments identitaires. Les sujets étaient invités à identifier l'ordre d'importance (1, 2, 3, etc. → 1 signifiant une haute importance) octroyé aux énoncés constituant chacune d'elles. Pour rappel, il était possible d'accorder le même niveau d'importance pour des énoncés différents.

Les résultats sont présentés par question. Dans un premier temps, une analyse descriptive permet de faire état du décompte des réponses obtenues. En second lieu, la distribution des fréquences des choix est mise de l'avant. Concernant cette dernière, sachant que les quatre questions de la tâche de classement ne comportaient pas un nombre équivalent d'énoncés devant être hiérarchisés par ordre d'importance, d'un point de vue

statistique elle correspondait à autant d'échelles ordinales tout en induisant une forme d'anomalie à cet égard. En effet, la tâche acceptait le classement en *ex aequo* de certains énoncés occupant le même rang, donc la même importance subjective pour les participants. Dans cette optique, le MDS permettait de tenir compte de cet élément de variabilité dans la distribution des fréquences des choix à l'intérieur d'une même question faisant état d'une seule figure. De plus, ce modèle statistique permet de réduire ou de contrôler l'effet des doubles classements, ce que n'autorisait pas l'établissement de simples moyennes de rangs pour un même item chez les douze sujets.

Il y a néanmoins un effet direct de ce phénomène de “non contrainte sur les choix”, lorsque nous projetons les rangs accordés à chaque énoncé sur un plan en deux dimensions donnant lieu à une figure. Il s'agit de l'effet de distorsion du positionnement réel des variables dans un espace géométrique quand nous projetons ces derniers sur un plan factoriel, par essence bidimensionnel. Ce phénomène peut se comprendre, par métaphore, comme étant identique à celui de notre ombre qui varie de taille et de positionnement selon notre position réelle entre la source de lumière et la surface de projection, le sol ou un mur par exemple. Cette variation correspondant à l'erreur de projection des items nous oblige à tenir compte de la qualité de la représentation obtenue par rapport aux données réelles. À ce propos, nous avons systématiquement intégré le résultat des calculs des mesures de stress et de RSQ pour chaque plan factoriel affiché (figure). Par ailleurs, chacun d'eux est le reflet d'un univers distinct, indépendamment de l'uniformité de l'ordre de classification imposé (la plus faible valeur, 1, correspondant à l'énoncé le plus valorisé par chaque sujet; la valeur X équivalant à celui le moins valorisé). De plus, le sens de chaque axe peut varier d'un plan factoriel à l'autre. Ainsi, le premier axe est celui qui regroupe la plus forte part de pseudo-variance représentée, tandis que le second axe rallie la plus grande part de la variance résiduelle, laissant place à une part de “bruit” se rapportant à la pseudo-variance inexpliquée par le positionnement des objets (énoncés ou items) dans le plan factoriel.

### 1.1 Question 1 - Selon vous, quel ordre d'importance ont les types de relations sociales d'influence qui suivent dans le développement de l'identité des élèves?

Les types de relations sociales d'influence rassemblent les acteurs significatifs avec lesquels un élève du primaire entrera en contact et qui peuvent avoir une influence sur son développement identitaire. En fonction du cadre conceptuel, il s'agit: de la famille; des amis à l'intérieur et à l'extérieur de l'école; des personnels scolaires; de l'enseignant; de la relation entre soi et son groupe ainsi que la relation entre soi et les autres groupes. Les participants allouent l'ordre d'importance suivant aux types de relations sociales d'influence dans le développement de l'identité des élèves. Le tableau 10 qui suit fait état des résultats.

Tableau 10  
Ordre d'importance alloué aux types de relations sociales d'influence

Types de relations sociales d'influence	Ordre d'importance						
	1	2	3	4	5	6	7
Famille	11	1					
Amis à l'intérieur de l'école	3	6	3				
Enseignant	3	4	3	1	1		
Relation entre soi et son groupe	1	4	3	3	1		
Amis à l'extérieur de l'école		3	3	2	1	3	
Personnels scolaires		1	2	4	2	2	1
Relation entre soi et les autres groupes		1	1	1	5	2	2
Autre: équipe sportive				1			

Les relations sociales sont mises de l'avant de la manière suivante.

- Premier rang d'importance. La famille pour la quasi-totalité des sujets (N=11/12); les amis à l'intérieur de l'école, mais aussi l'enseignant pour le quart de ceux-ci (N=3/12); la relation entre soi et son groupe pour l'un d'entre eux (N=1/12). Si, pour sa part, la famille est pour ainsi dire la relation priorisée par l'ensemble de l'échantillon, elle est nommée en second rang par un enseignant du 2<sup>e</sup> cycle, tandis que les amis à l'intérieur de l'école sont désignés au deuxième rang par deux enseignants du 1<sup>er</sup> cycle, un du 2<sup>e</sup> cycle et les trois du 3<sup>e</sup> cycle, mais aussi au troisième rang par trois enseignants du 1<sup>er</sup> cycle. Plus particulièrement concernant la relation avec l'enseignant, l'analyse permet de ressortir que ceux du 3<sup>e</sup> cycle n'en font pas état au premier rang, mais

respectivement aux rangs trois, quatre ou cinq. Quant aux amis à l'intérieur de l'école, ils sont répartis entre les enseignants des trois cycles aux rangs deux, trois, quatre et cinq. Ainsi, la famille obtient une haute importance suivie des amis à l'intérieur de l'école, de l'enseignant puis de la relation entre soi et son groupe.

- Second rang d'importance. Les amis à l'intérieur de l'école pour la moitié des personnes ( $N=6/12$ ); l'enseignant, mais également la relation entre soi et son groupe pour le tiers de celles-ci ( $N=4/12$ ); les amis à l'extérieur de l'école pour le quart d'entre elles ( $N=3/12$ ); la famille, les personnels scolaires et la relation entre soi et les autres groupes pour l'une de ces dernières ( $N=1/12$ ). Il est à noter que par rapport aux amis à l'extérieur de l'école, ce sont les trois enseignants du 3<sup>e</sup> cycle et la moitié de ceux du 1<sup>er</sup> cycle qui situent cette relation à des rangs davantage éloignés, soit aux rangs 4, 5 ou 6. Il en va de même pour les personnels scolaires, où les trois enseignants du 3<sup>e</sup> cycle positionnent cette relation au rang 5 ou au rang 6, dont un enseignant du 1<sup>er</sup> cycle pour ce dernier rang.
- Troisième rang d'importance. Les amis à l'intérieur de l'école, l'enseignant, la relation entre soi et son groupe et les amis à l'extérieur de l'école pour le tiers des individus ( $N=4/12$ ); les personnels scolaires pour le un sixième de ces derniers ( $N=2/12$ ); la relation entre soi et les autres groupes pour l'un d'eux ( $N=1/12$ ).
- Quatrième rang d'importance. Les personnels scolaires pour le tiers des participants ( $N=4/12$ ); la relation entre soi et son groupe pour le quart de ceux-ci ( $N=3/12$ ); les amis à l'extérieur de l'école pour le un sixième d'entre eux ( $N=2/12$ ); l'enseignant, la relation entre soi et les autres groupes pour l'un d'entre eux; enfin, l'équipe sportive est ajoutée par l'un des participants comme relation d'influence ( $N=1/12$ ).
- Cinquième, sixième et septième rangs d'importance. Finalement, pour les derniers rangs sont identifiés par ordre dégressif d'importance, l'enseignant ( $N=1/12$  au cinquième rang), les relations entre soi et son groupe ( $N=1/12$  au cinquième rang), les amis à l'extérieur de l'école ( $N=1/12$  au cinquième rang;  $N=3/12$  au sixième rang), les personnels scolaires ( $N=2/12$  au cinquième et au sixième rang;  $N=1/12$  au septième rang) ainsi que la relation entre soi et les autres groupes ( $N=5/12$  au cinquième rang;  $N=2/12$  au sixième et au septième rang).

### √ Analyse de distance

Cette première question impliquait le classement de sept énoncés distincts, chacun considéré en tant que variable particulière. Le plan factoriel (Cf. figure 7) permet de constater la distribution des variables sur le premier axe (horizontal) formant un continuum allant des variables les moins valorisées (scores s'approchant du 7<sup>e</sup> rang) à celle la plus valorisée (score correspondant au 1<sup>er</sup> rang). Le deuxième axe (vertical) se distribue de bas en haut. Les variables situées au bas du plan factoriel correspondent aux classements les plus éclatés, tandis que celles situées vers le haut de ce dernier reflètent des classements davantage homogènes chez les sujets.

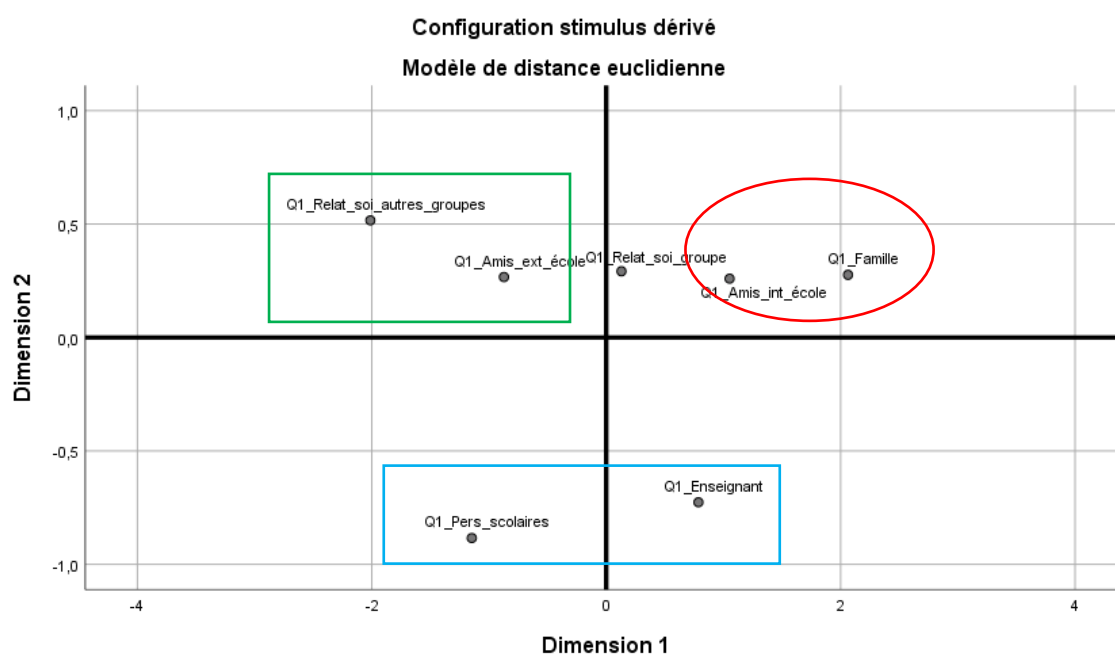


Figure 7: Classement des types de relations d'influence dans le développement identitaire des élèves du primaire

La variable “famille” (encerclé rouge) se distingue des autres variables par la fréquence stable de son haut classement (1<sup>er</sup> rang). En fait, il y a peu de variabilité chez les participants puisque la quasi-totalité a classé cette variable au 1<sup>er</sup> rang et un autre sujet (N=11) en 2<sup>e</sup> rang, ayant pour effet que les fréquences de classement en *ex aequo* avec de tierces variables demeurent particulièrement faibles. Pour sa part, la variable “amis à l'intérieur de l'école” se présente en tant que second choix stable pour la moitié de l'effectif, car trois sujets l'ont classée au 1<sup>er</sup> rang, dont deux en *ex aequo* avec la variable

“famille”. Par ailleurs, le bloc des variables du premier quadrant (encadré vert) représente les choix les moins valorisés, de façon relativement stable et cohérente chez les individus. Enfin, les variables “enseignant” et “personnels scolaires”, que l’on retrouve en bas du plan dans le quatrième quadrant (encadré bleu), sont valorisées de façon intermédiaire mais avec une plus grande variabilité dans les classements, donc moins représentatifs de la position moyenne du groupe.

La qualité de représentation du plan factoriel produit s’avère excellente. En effet, l’indice de stress (0.00413) et l’indice RSQ (0.99990) calculés pour les items de la question 1 suggèrent un “fort bon” ajustement du modèle avec la structure originale des données ainsi qu’une puissance d’explication par nos deux axes de plus de 99 % de la pseudo-variance observée dans la base de données.

## 1.2 Question 2 - En milieu scolaire, quel ordre d’importance ont les éléments suivants sur le développement identitaire des jeunes du primaire?

Pour leur part, les éléments du développement identitaire consistent aux diverses constituantes suivantes pouvant influencer sur ce dernier: stéréotypes; discrimination; recherche de similitude; recherche de différence; pairs marquants et sexe de celui-ci; adultes marquants et sexe de celui-ci. Les participants attribuent l’ordre d’importance suivant aux éléments ci-après sur le développement identitaire des jeunes du primaire. Les résultats sont présentés dans le tableau 11 qui suit.

Tableau 11  
Ordre d’importance attribué aux éléments du développement identitaire

Éléments du développement identitaire	Ordre d’importance							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Adultes marquants	6	2	2	1	1			
Recherche de similitudes	4	4	4					
Pairs marquants	3	5	3		1			
Sexe du pair marquant	2	2	2	3	1		1	1
Stéréotypes	3	1	1	2	2	3		
Recherche de différences	1	2		5	3	1		
Sexe de l’adulte marquant	1	2	2	1	1	2	2	1
Discrimination		2	1	1	4	3	1	

Les éléments agissant sur le développement identitaire sont ordonnés comme suit.

- Premier rang d'importance. Les adultes marquants pour la moitié des sujets ( $N=6/12$ ); la recherche de similitude pour le tiers de ceux-ci ( $N=4/12$ ); les pairs marquants, le sexe du pair marquant ainsi que les stéréotypes pour le quart d'entre eux ( $N=3/12$ ); la recherche de différences et le sexe de l'adulte marquant pour l'un de ces derniers ( $N=1/12$ ). Les adultes marquants correspondent à l'élément du développement identitaire qui est relevé le plus grand nombre de fois au premier rang octroyé par trois enseignants du 1<sup>er</sup> cycle et trois autres du 2<sup>e</sup> cycle. Quant aux deuxième et troisième rangs, ils sont répartis de manière égalitaire pour chacun d'eux, entre un enseignant du 2<sup>e</sup> cycle et un autre du 3<sup>e</sup> cycle. Finalement, un enseignant du 3<sup>e</sup> cycle mentionne les adultes marquants au quatrième rang tandis qu'un enseignant du premier cycle en fait état au cinquième rang. Toutefois, la recherche de similitudes remporte la première place dû à l'importance qu'on lui reconnaît dans les trois premiers rangs. En effet, si les trois enseignants du 3<sup>e</sup> cycle lui accordent le premier rang, il en va de même pour l'un d'eux au 1<sup>er</sup> cycle. Pour leur part, les deuxième et troisième rangs sont alloués dans de mêmes proportions par des enseignants des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. À l'égard des pairs marquants, outre un enseignant du 1<sup>er</sup> cycle qui indique ceux-ci au cinquième rang, tous les autres les insèrent dans les trois premiers rangs. Par rapport au sexe du pair marquant et au sexe de l'adulte marquant, les enseignants ne font pas consensus puisque ces deux éléments du développement identitaire sont répartis égalitairement dans l'ensemble des huit rangs. Toutefois, nous soulignons le fait que les rangs quatre à huit sont choisis par les trois enseignants du 3<sup>e</sup> cycle ainsi que trois du 1<sup>er</sup> cycle, dont un quatrième pour le dernier élément. Si les stéréotypes sont davantage prisés dans les trois premiers rangs par les sujets de tous les cycles, n'en demeure pas moins que ce sont deux enseignants de 3<sup>e</sup> cycle et un enseignant de 1<sup>er</sup> cycle qui les mentionnent au sixième rang. Enfin, la recherche de différence semble prendre moins d'importance pour les enseignants du 1<sup>er</sup> cycle en étant désigné par ceux-ci aux quatrième, cinquième et sixième rangs, tandis que les enseignants du 3<sup>e</sup> cycle la placent aux rangs un, deux et quatre. Conséquemment, les adultes marquants obtiennent une haute importance suivie de la recherche de similitudes, puis dans une même proportion des pairs



marquants, du sexe du pair marquant et des stéréotypes, tandis que la recherche de différence et le sexe de l'adulte marquant sont aussi mis de l'avant, mais par un unique sujet.

- Second rang d'importance. Les pairs marquants pour près de la moitié des personnes ( $N=5/12$ ); la recherche de similitudes pour le tiers de celles-ci ( $N=4/12$ ); les adultes marquants, le sexe du pair ou de l'adulte marquant, la recherche de différence ainsi que la discrimination pour un sixième d'entre elles ( $N=2/12$ ); les stéréotypes pour l'une de ces dernières ( $N=1/12$ ). Si la discrimination est l'élément du développement identitaire considéré comme le moins important au vue de l'ensemble des éléments, les enseignants ne semblent pas s'entendre à son propos puisqu'ils le répartissent entre les niveaux deux et sept.
- Troisième rang d'importance. La recherche de similitudes pour le tiers des individus ( $N=4/12$ ); les pairs marquants pour le quart de ces derniers ( $N=3/12$ ); le sexe du pair ou de l'adulte marquant pour un sixième d'entre eux ( $N=2/12$ ); les stéréotypes et la discrimination pour l'un de ceux-ci ( $N=1/12$ ).
- Quatrième rang d'importance. La recherche de différence pour près de la moitié des participants ( $N=5/12$ ); le sexe du pair marquant pour le quart de ceux-ci ( $N=3/12$ ); les stéréotypes pour un sixième d'entre eux ( $N=2/12$ ); la discrimination, les adultes marquants ainsi que le sexe de ce dernier pour l'un de ces derniers ( $N=1/12$ ).
- Cinquième, sixième, septième et huitième rangs d'importance. Finalement, les derniers rangs sont identifiés par ordre dégressif d'importance, les adultes marquants et les pairs marquants ( $N=1/12$  au cinquième rang), le sexe du pair marquant ( $N=1/12$  aux cinquième, septième et huitième rangs), les stéréotypes ( $N=2/12$  au cinquième rang;  $N=3/12$  au septième rang); la recherche de différence ( $N=3/12$  au cinquième rang;  $N=1/12$  au sixième rang), le sexe de l'adulte marquant ( $N=1/12$  aux cinquième et huitième rangs;  $N=2/12$  aux sixième et septième rangs) ainsi que la discrimination ( $N=4/12$  au cinquième rang;  $N=3/12$  au sixième rang;  $N=1/12$  au septième rang).

#### √ *Analyse de distance*

Cette seconde question impliquait le classement de huit énoncés distincts, chacun considéré en tant que variable particulière. Le plan factoriel (Cf. figure 8) permet de

constater la distribution des variables sur le premier axe (horizontal) formant cette fois-ci un continuum allant de la variable la plus valorisée (score correspondant au 1<sup>er</sup> rang) aux variables les moins valorisées (scores s’approchant du 8<sup>e</sup> rang). Le deuxième axe (vertical) se distribue de bas en haut. Pareillement à la question 1, les variables situées au bas du plan factoriel correspondent aux classements les plus éclatés tandis que celles situées vers le haut de ce dernier reflètent des classements davantage homogènes chez les sujets.

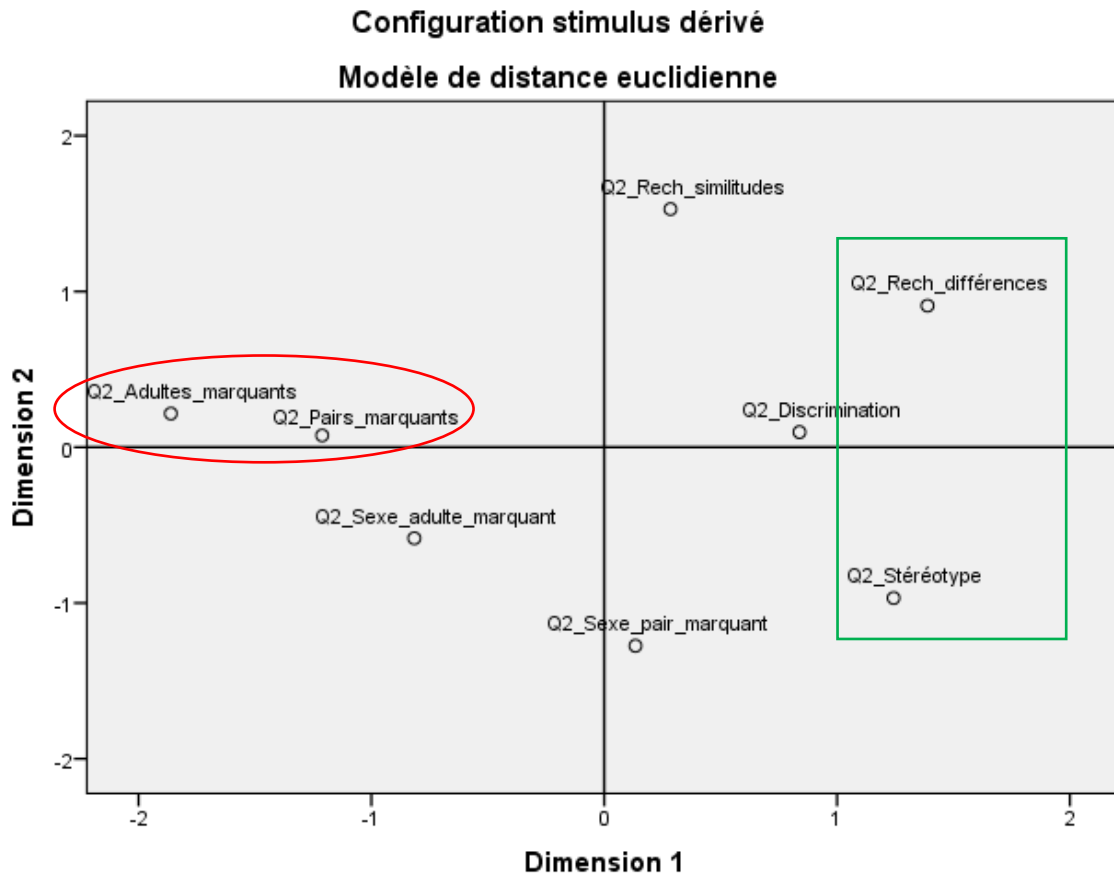


Figure 8: Classement des éléments du développement identitaire dans le développement identitaire des élèves du primaire

À la lecture de l’axe horizontal, l’on constate à gauche (scores s’approchant du 1<sup>er</sup> rang), la variable “pairs marquants” qui est collée sur l’axe ainsi que la variable “adultes marquants”, dont les classements sont plus variables. Ces positionnements contrastent fortement par rapport à la variable “discrimination”, où la plupart des scores varient de façon relativement homogène (entre le 5<sup>e</sup> et le 7<sup>e</sup> rang). Pour sa part, l’axe vertical permet

d'observer que la variable “sexe du pair marquant” se distingue par une plus grande variabilité des classements selon les sujets (bas de l'axe), tandis que la variable “recherche de similitudes” (vers le haut) se démarque par une moins grande distinction des classements des sujets (plus grande homogénéité), ceux-ci se situant majoritairement dans les classements les plus élevés (entre le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>e</sup> rang).

En synthèse, nous remarquons que les variables “adultes marquants” et “pairs marquants” (encerclé rouge) ressortent des autres variables par la fréquence stable de leur haut classement (premières positions). Cependant, la variable “pairs marquants” présente davantage de stabilité de classement entre les 12 sujets que la variable “adultes marquants”. Le bloc des variables du second et du troisième quadrant représente variablement les choix qui ont été les moins valorisés et, à l'exception de la variable “discrimination”, de façon moins stable et cohérente chez les sujets (encadré vert).

La qualité de représentation du plan factoriel produit s'avère satisfaisante. En effet, l'indice de stress (0.06326) et l'indice RSQ (0,96689) calculés pour les items de la question 2 suggèrent un “bon” ajustement du modèle avec la structure originale des données ainsi qu'une puissance d'explication par nos deux axes de près de 97 % de la pseudo-variance observée dans la base de données.

### 1.3 **Question 3 - D'après vous, quel ordre d'importance les personnels enseignants devraient accorder au développement des composantes identitaires ci-après afin de favoriser la construction identitaire des élèves?**

Selon la documentation scientifique, les composantes identitaires sont les croyances, les valeurs, les normes, la mentalité, l'estime de soi, l'image de soi, l'idéal de soi, les pensées, les réflexions, les sentiments et les sensations corporelles. Les participants considèrent que les personnels enseignants devraient accorder l'ordre d'importance énuméré par rapport au développement des composantes identitaires ci-après afin de favoriser la construction de l'identité chez les élèves. Les résultats sont mis en exergue dans le tableau 12 qui suit.

Tableau 12  
Ordre d'importance que les personnels enseignants  
devraient accorder aux composantes identitaires

Composantes identitaires	Ordre d'importance										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Estime de soi	6	1	3		1	1					
Sentiments	5	3		1	2				1		
Valeurs	5		2	2	1		2				
Pensées	3	1	2	1	1		1		2	1	
Sensations corporelles	3		2	1	1	3					2
Image de soi	1	4	3	1	2	1					
Réflexions	1	3	3	3						2	
Idéal de soi	1		2	1	1	2	1	4			
Croyances	1	1	1	3	1		3			2	
Normes		3		1	2	2	2	1	1		
Mentalité		2	2		1	1	2	3	1		

L'ordre d'importance que devraient attribuer les personnels enseignants à l'égard des composantes identitaires est mentionné comme suit.

- Premier rang d'importance. L'estime de soi pour la moitié des sujets (N=6/12); les sentiments ainsi que les valeurs pour un peu moins de la moitié de ceux-ci (N=5/12); les pensées, mais aussi les sensations corporelles pour le quart d'entre eux (N=3/12); l'image de soi, les réflexion, l'idéal de soi et les croyances pour l'un de ces derniers (N=1/12). Si l'estime de soi correspond à la composante identitaire relevée en plus grand nombre au premier rang par trois enseignants du 1<sup>er</sup> cycle et trois autres du 2<sup>e</sup> cycle, elle est désignée au deuxième rang par un enseignant du 3<sup>e</sup> cycle puis par trois autres individus au troisième rang oeuvrant aux 1<sup>er</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Elle est ensuite placée aux cinquième et sixième rangs par des enseignants du 1<sup>er</sup> et du 3<sup>e</sup> cycles. Les sentiments sont de leur côté davantage valorisés chez les enseignants du 1<sup>er</sup> cycle. En effet, ceux-ci placent cette composante identitaire soit au premier ou au deuxième rang, tandis qu'ils se dispersent entre le deuxième et le neuvième rang pour les personnels enseignants du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles. Pour leur part, les valeurs occupent les rangs trois, quatre, cinq et sept dans une proportion similaire. Quant aux pensées et aux sensations corporelles, elles ne font pas consensus puisque les classements des enseignants sont éclatés. Pour sa part, l'image de soi est valorisée auprès des personnes

travaillant au 2<sup>e</sup> cycle qui la placent au premier et au deuxième rang d'importance. À ce propos, si quatre personnels enseignants du 1<sup>er</sup> cycle classent cette composante identitaire au deuxième et au troisième rang, ceux du 3<sup>e</sup> cycle la répartissent entre le troisième et le sixième rang. Pour la composante de l'idéal de soi, elle s'étale entre le premier et le huitième rang. Autrement dit, la majorité des sujets classe cette composante dans des rangs moins valorisés en lui octroyant une moindre importance. Enfin, si les croyances ne semblent pas faire consensus pour les personnels enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles puisqu'ils positionnent cette composante entre le premier et le septième rang, deux personnes ouvrant au 3<sup>e</sup> cycle la mentionne au dixième rang.

- Second rang d'importance. L'image de soi pour le tiers des personnes ( $N=4/12$ ); les sentiments, les réflexions ainsi que les normes pour le quart d'entre elles ( $N=3/12$ ); les mentalités pour un sixième de celles-ci ( $N=2/12$ ); l'estime de soi, les pensées ainsi que les croyances pour l'une de ces dernières ( $N=1/12$ ). Si les normes ne font pas consensus pour les enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles, ceux du 3<sup>e</sup> cycle situent cette composante identitaire aux rangs sept, huit et neuf. Il en va de même pour les mentalités. En effet, les personnels enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles leur accordent une position entre le deuxième et le huitième rang, tandis que ceux du 3<sup>e</sup> cycle les placent à nouveau aux rangs sept, huit et neuf.
- Troisième rang d'importance. L'estime de soi, l'image de soi ainsi que les réflexions pour le quart des individus ( $N=3/12$ ); les valeurs, les pensées, les sensations corporelles, l'idéal de soi ainsi que les mentalités pour un sixième de ceux-ci ( $N=2/12$ ); les croyances pour l'un d'entre eux ( $1/12$ ).
- Quatrième rang d'importance. Les réflexions ainsi que les croyances pour le quart des participants ( $N=3/12$ ); les valeurs pour un sixième d'entre eux ( $N=2/12$ ); les sentiments, les pensées, les sensations corporelles, l'image de soi, l'idéal de soi ainsi que les normes pour l'un de ces derniers ( $N=1/12$ ).
- Cinquième, sixième, septième, huitième, neuvième, dixième et onzième rangs d'importance. Enfin, toutes les catégories identitaires ressortent dans ces rangs d'importance. Toutefois, une particularité émerge des sensations corporelles puisque cette composante identitaire est la seule à être nommée au onzième et dernier rang.

√ *Analyse de distance*

Cette troisième question impliquait le classement de onze énoncés distincts, chacun considéré en tant que variable particulière. Dans ce cas, il est à noter que les classements extrêmes (importance minimale accordée à l'énoncé), soit les dixième et onzième rangs, ont été attribués sept fois par divers sujets. Le plan factoriel (Cf. figure 9) permet de constater la distribution des variables sur le premier axe (horizontal) formant un continuum allant des variables les moins valorisées (scores s'approchant du 9<sup>e</sup> et du 11<sup>e</sup> rang) à celles les plus valorisées (scores variants entre le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>e</sup> rang). Le deuxième axe (vertical) se distribue de bas en haut. Comme pour les deux premières questions, les variables situées au bas du plan factoriel correspondent aux classements les plus éclatés, tandis que celles situées vers le haut de ce dernier reflètent les classements davantage homogènes chez les sujets.

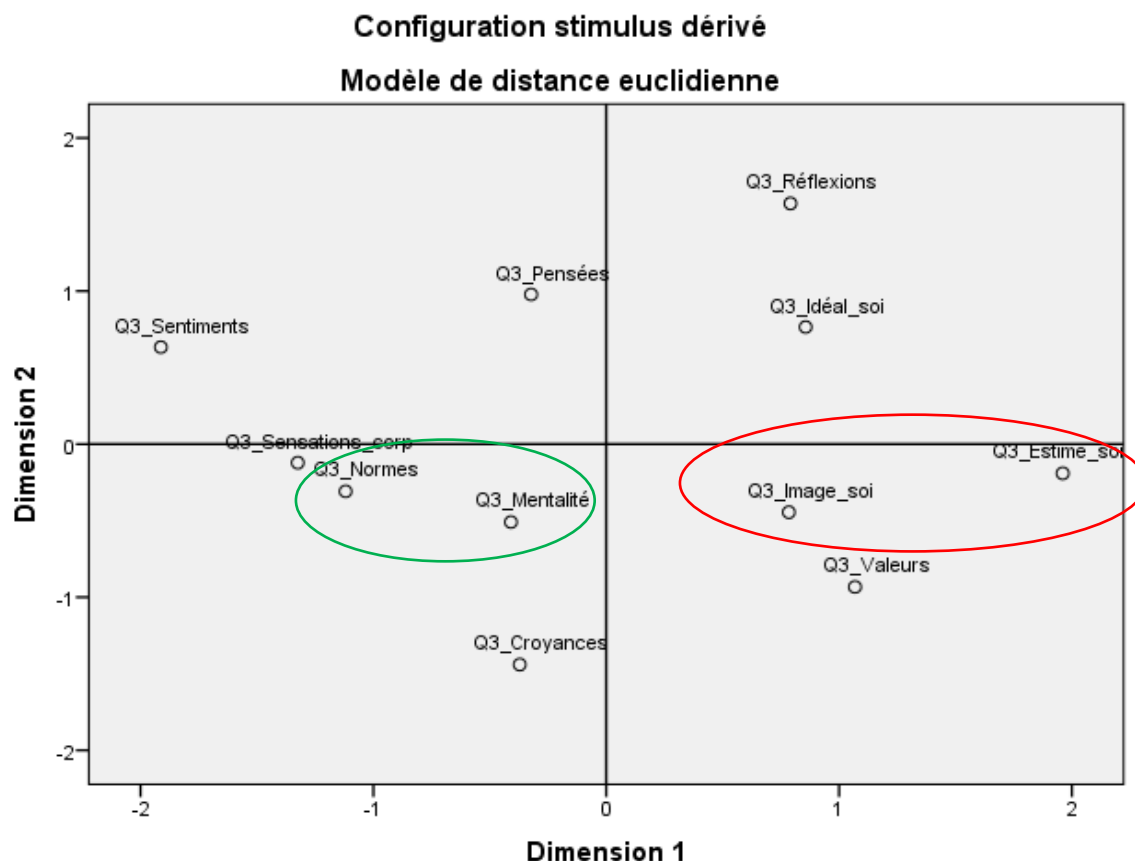


Figure 9: Classement des composantes identitaires favorisant la construction de l'identité des élèves auxquelles les personnels enseignants devraient accorder une importance

À la lecture de l'axe horizontal, l'on constate à gauche (scores d'importance minimale accordée à l'énoncé) les variables "sensations corporelles" et "normes" rapprochées de l'axe et la variable "sentiments", dont le classement est variable mais généralement "meilleur" que pour les variables précédentes. Ces positionnements contrastent fortement par rapport à la variable "estime de soi" à qui la moitié de l'échantillon accorde le premier rang et pour laquelle les classements les plus faibles octroient un rang moyen (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> rangs). Pour sa part, l'axe vertical permet de relever que la variable "croyances" (bas de l'axe) se distingue par une plus grande distance dans la variabilité des classements selon les sujets, tandis que la variable "pensées" (vers le haut) se démarque par une moins grande distinction des classements des sujets (plus grande homogénéité dans la progression de l'attribution), ceux-ci étant davantage répartis sous

forme de continuum allant des classements plus faibles vers les plus élevés (entre le 1<sup>er</sup> et le 10<sup>e</sup> rang).

En synthèse, nous remarquons que la variable “estime de soi” (encerclé rouge) se démarque en tant que composante identitaire devant être priorisée par les personnels enseignants. Quant à la variable “image de soi”, elle ressort aussi des autres variables par la fréquence stable de ses hauts classements (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> rangs). Ces deux variables correspondent à l’encerclé rouge. Le bloc des variables “mentalités” et “normes” (encerclé vert) représente variablement les choix qui ont été les moins valorisés par l’identification de classements moyens à faibles ce, de façon cohérente chez les sujets.

La qualité de représentation du plan factoriel produit s’avère nettement moindre que pour les analyses de MDS des questions précédentes. En effet, l’indice de stress (0.06326) et l’indice RSQ (0.89497) calculés pour les items de la question 3 suggèrent un ajustement “passable” du modèle avec la structure originale des données ainsi qu’une puissance d’explication par nos deux axes qui chutent à 89 % de la pseudo-variance observée dans la base de données. En somme, compte tenu de la petite taille de l’échantillon, la variabilité des rangs d’importance accordés et, pour certaines variables leur polarisation qui se reflètent dans les classements des sujets, amplifie la dispersion des données dans un espace euclidien pouvant contenir autant de dimensions que de possibilités d’appariement entre elles, ce qui à son tour réduit la qualité de la projection sur un espace bidimensionnel exclusif (plan factoriel). Nous y reviendrons dans la rubrique 1.5.

#### 1.4 **Question 4 - Afin de favoriser la construction de l’identité des élèves, selon vous, quelle importance les personnels enseignants devraient-ils accorder au développement des sentiments identitaires qui suivent?**

Du sentiment d’identité défini par Erikson (2011), neuf sentiments identitaires sont décomposés par Mucchielli (2009), soit le sentiment: de son être matériel; d’appartenance; d’unité et de cohérence; de continuité temporelle; de différence; de valeur; d’autonomie; de confiance et d’existence. Afin de privilégier la construction de l’identité des élèves, les



participants concèdent que les personnels enseignants devraient impartir l'ordre d'importance suivant aux sentiments identitaires ci-après. Les résultats sont exprimés dans le tableau 13 en aval.

Tableau 13  
Ordre d'importance que les personnels enseignants  
devraient impartir aux sentiments identitaires

Sentiments identitaires	Ordre d'importance								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sentiment de confiance	6	2	2	1				1	
Sentiment d'autonomie	4	4	3				1		
Sentiment de valeur	4	2		1	3	1	1		
Sentiment d'appartenance	3	2	5	1	1				
Sentiment d'existence	3	4	2		1	1		1	
Sentiment de son être matériel	2	2	1	1		3	1	2	
Sentiment de différence		4		5	3				
Sentiment d'unité et de cohérence		1	3	4	1	1	2		
Sentiment de continuité temporelle		1	1	1	3	2	1		3

L'ordre d'importance que devraient décerner les personnels enseignants à l'intention des sentiments identitaires est relevé comme suit.

- Premier rang d'importance. Le sentiment de confiance pour la moitié des sujets (N=6/12); le sentiment d'autonomie et le sentiment de valeur pour le tiers d'entre eux (N=4/12); le sentiment d'appartenance et le sentiment d'existence pour le quart de ceux-ci (N=3/12); le sentiment de son être matériel pour un sixième de ces derniers (N=2/12). Par surcroît d'être nommé en plus grand nombre au premier rang d'importance, le sentiment de confiance est réparti de manière égale aux deuxième et au troisième rangs par deux enseignants. Il est aussi placé aux quatrième et au huitième rangs par l'un d'eux. Le sentiment d'autonomie est pour sa part distribué aux premier et au deuxième rangs par quatre personnels enseignants ainsi qu'au troisième rang par trois de ceux-ci. Pour sa part, si le sentiment de valeurs se retrouve dans les rangs davantage élevés en importance par quatre individus qui le mentionnent au premier rang et deux autres au deuxième rang, quatre enseignants l'indiquent entre le quatrième et le septième rang. Quant au sentiment d'appartenance, il est majoritairement réparti par les sujets des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles entre le premier et le troisième rang, tandis que les

trois enseignants du 3<sup>e</sup> cycle l'inscrivent aux troisième et au quatrième rangs. En ce qui concerne le sentiment d'existence, les enseignants des trois cycles le répertorient entre le premier et le troisième rang. Toutefois, deux personnes travaillant au 1<sup>er</sup> cycle et une autre au 3<sup>e</sup> cycle placent ce sentiment aux rangs cinq, six et huit. Enfin, le sentiment de son être matériel ne fait pas consensus puisqu'inscrit également dans les divers rangs.

- Second rang d'importance. Le sentiment d'autonomie, d'existence ainsi que de différence pour le tiers des personnes (N=4/12); le sentiment de confiance, de valeur, d'appartenance, et de son être matériel pour un sixième d'entre elles (N=2/12); sentiment d'unité et de cohérence et de continuité temporelle pour l'une de ces dernières (N=1/12). Le sentiment de différence semble diminuer en importance à travers les cycles du primaire. En effet, trois enseignants du 1<sup>er</sup> cycle et un du 2<sup>e</sup> cycle situent ce dernier au deuxième rang, tandis que deux du 2<sup>e</sup> cycle et les trois du 3<sup>e</sup> cycle le notent aux quatrième et cinquième rangs. Finalement, les sentiments d'unité, de cohérence et de continuité temporelle ne font pas l'unanimité chez les enseignants par leur répartition non homogène au travers des rangs d'importance.
- Troisième rang d'importance. Le sentiment d'appartenance pour un peu moins de la moitié des individus (N=5/12); les sentiments d'autonomie, d'unité et de cohérence pour le quart d'entre eux (N=3/12); les sentiments de confiance et d'existence pour un sixième de ces derniers (N=2/12); les sentiments de son être matériel et de continuité temporelle pour l'un de ceux-ci (N=1/12).
- Quatrième rang d'importance. Le sentiment de différence pour un peu moins de la moitié des participants (N=5/12); les sentiments d'unité et de cohérence pour le tiers de ces derniers (N=4/12); les sentiments de confiance, de valeur, d'appartenance, de son être matériel et de continuité temporelle pour l'un d'entre eux (N=1/12).
- Cinquième, sixième, septième, huitième et neuvième rangs d'importance. Pour finir, tous les sentiments identitaires ressortent dans les derniers rangs d'importance. De ceux-ci, seul le sentiment de continuité temporelle est mentionné au neuvième rang pour deux enseignants du 1<sup>er</sup> cycle et un du 3<sup>e</sup> cycle.

### √ Analyse de distance

Cette quatrième et dernière question impliquait le classement de neuf énoncés distincts, chacun considéré en tant que variable particulière. Il est à noter que le sentiment de continuité temporelle est la seule variable qui a obtenu le neuvième rang. Trois sujets lui ont accordé ce classement extrême (importance minimale accordée à l'énoncé).

Le plan factoriel (Cf. figure 10) permet de constater la distribution des variables sur le premier axe (horizontal) formant un continuum allant de la variable la plus valorisée (scores alloués aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> rangs) à gauche de l'axe vers le moins valorisé (scores se situant entre les 7<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> rangs) à droite de l'axe. Comme pour les questions précédentes, le deuxième axe (vertical) se distribue de bas en haut. Les variables situées au bas du plan factoriel correspondent aux classements les plus éclatés, tandis que celles situées vers le haut de ce dernier reflètent des classements davantage homogènes chez les sujets.

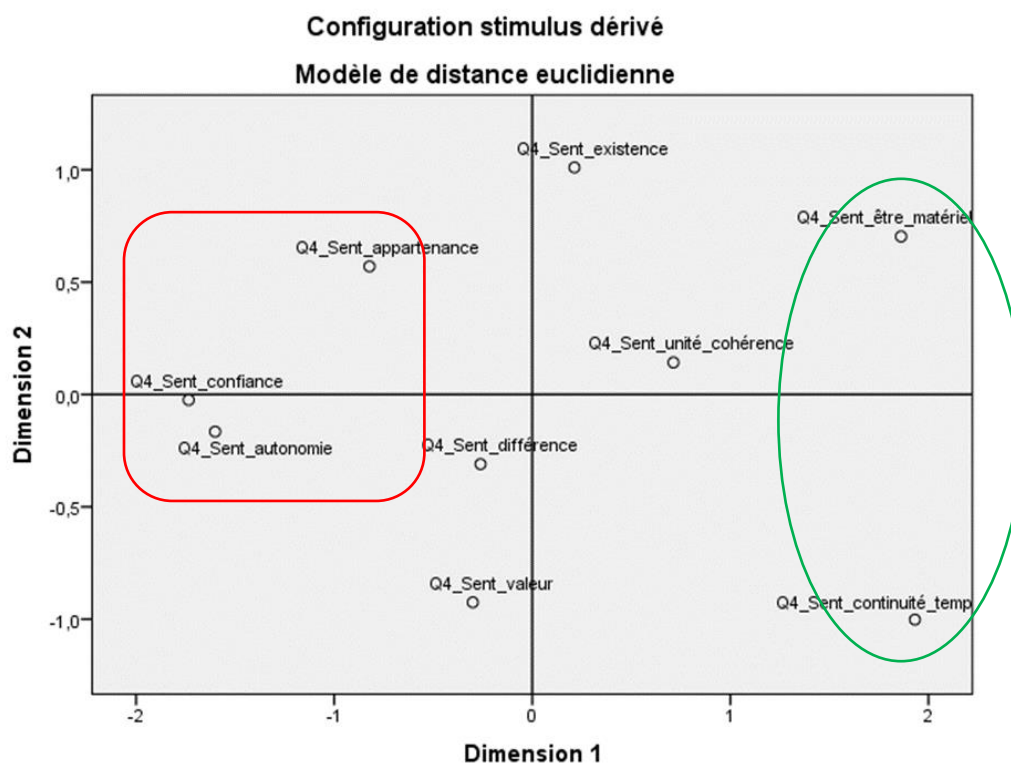


Figure 10: Classement des sentiments identitaires favorisant la construction de l'identité des élèves

À la lecture de l'axe horizontal, l'on constate à gauche (scores de plus grande valorisation accordé à l'énoncé) les variables "sentiment de confiance" et "sentiment d'autonomie" rapprochées de l'axe et la variable "sentiment d'appartenance", dont les classements sont variables mais généralement situés dans la zone de plus grande *valuation* (dix sujets classant la variable entre le 1<sup>er</sup> et le 3<sup>e</sup> rang). Ces positionnements contrastent par rapport à la variable "sentiment d'unité de cohérence" à laquelle sept sujets accordent des classements moyens à faibles, mais avec une relative stabilité (entre le 4<sup>e</sup> et le 7<sup>e</sup> rang). Pour sa part, l'axe vertical permet de constater que la variable "sentiment de valeur" (bas de l'axe) se distingue par une plus grande distance dans la variabilité des classements en fonction des sujets, tandis que la variable "sentiment d'existence" (vers le haut) est relevée par une moins grande distinction des classements des sujets (plus grande homogénéité dans la progression de l'attribution). En fait, ceux-ci se situant de façon davantage répartie sous forme de dichotomisation des classements plus faibles et plus élevés (entre le 1<sup>er</sup> et le 7<sup>e</sup> rang).

En synthèse, nous remarquons que les variables "sentiment de confiance", "sentiment d'autonomie" et, en moindre homogénéité, "sentiment d'appartenance" (encadré rouge) se démarquent en tant que sentiments identitaires devant être priorisés par les personnels enseignants. Quant au bloc des variables "sentiment de son être matériel" et "sentiment de continuité temporelle" (encerclé vert), il représente variablement les choix moins valorisés, allant de classements moyens à faibles de façon cohérente chez les sujets et de façon plus homogène dans le dernier cas.

La qualité de représentation du plan factoriel produit se situe entre bonne et excellente. En effet, l'indice de stress (0.04970) et l'indice RSQ (0.98553) calculés pour les items de la question 4 suggèrent un ajustement "adéquat" du modèle avec la structure originale des données, ainsi qu'une excellente puissance d'explication, à savoir plus de 98 % par nos deux axes de la pseudo-variance observée dans la base de données.

### 1.5 Remarques complémentaires concernant l'analyse de distance pour les quatre questions

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la taille d'un échantillon affecte directement la puissance de généralisabilité des résultats de calculs statistiques et, tout particulièrement, celle de l'homogénéité des résultats lorsque ces calculs font appel à des modèles multidimensionnels descriptifs portant sur des données fréquentielles, comme c'est le cas pour les MDS que nous avons effectués. L'impact se voit assez clairement si on consulte les diagrammes d'ajustement linéaires du rapport aux distances euclidiennes suivants.

Conséquemment, dans les plans factoriels de la question 1 et de la question 4, force est de constater le regroupement des rapports sujets-classement par variables autour d'une droite relative allant de gauche à droite et de bas en haut (Cf. figures 11 et 12).

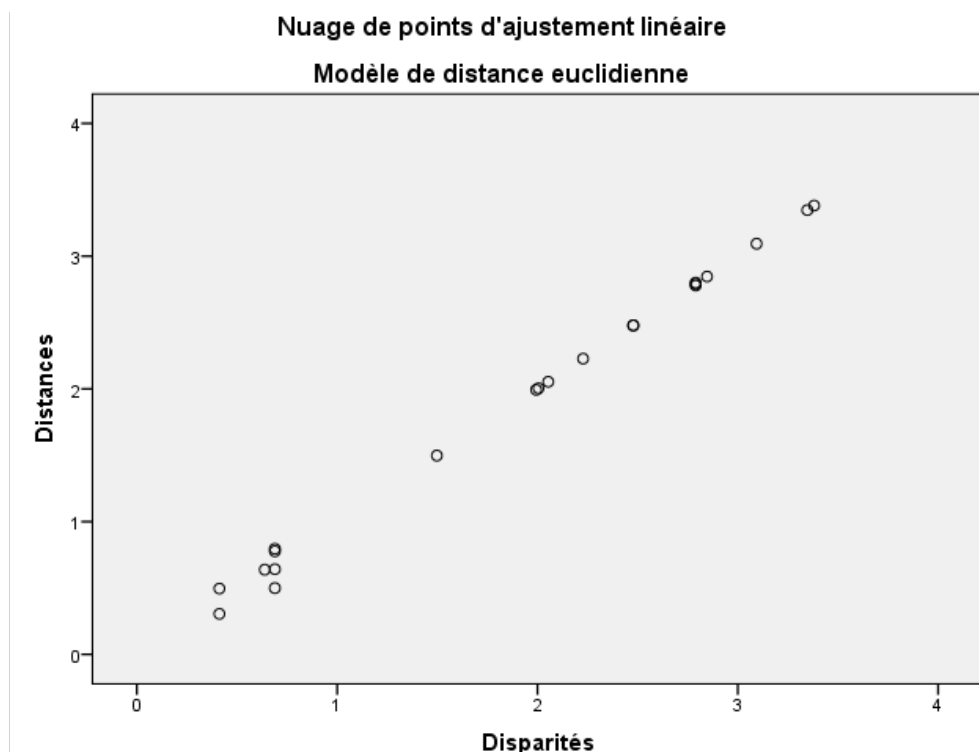


Figure 11: Nuage des points d'ajustement linéaire pour la question 1

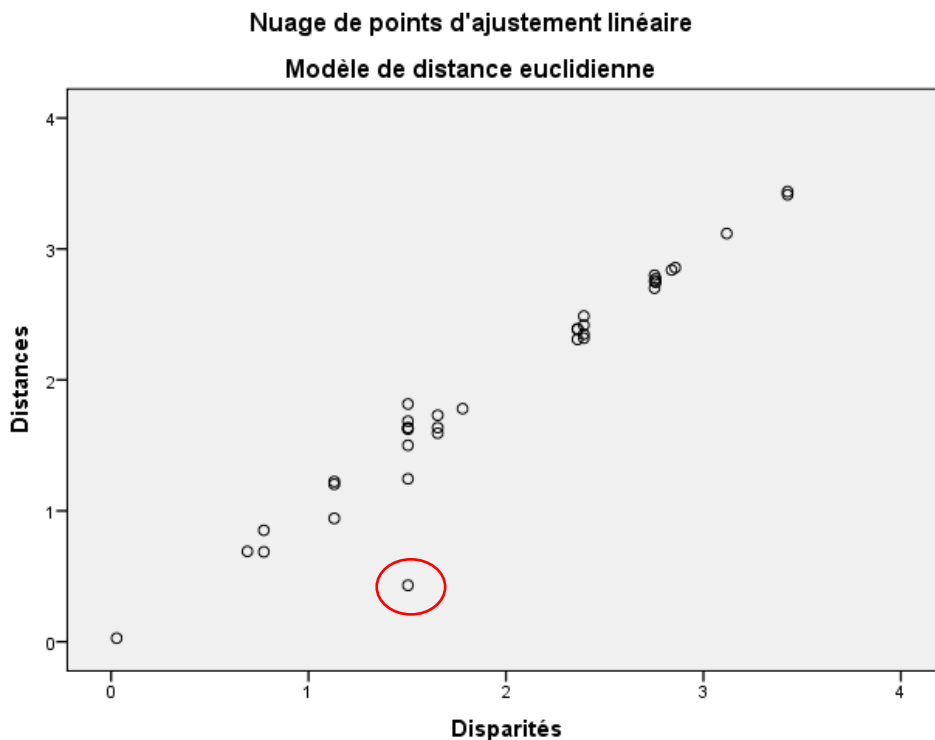


Figure 12: Nuage des points d’ajustement linéaire pour la question 4

De plus, bien que moins homogène que dans le plan factoriel de la question 1, l’on remarque quand même un “bon” ajustement linéaire pour la question 4, avec un seul rapport variable-sujet qui se présente en “*outlier*” sur la distribution (encerclé rouge).

Dans le cas des questions 2 et 3, la variabilité des classements inter-sujets (encerclés ou encadrés rouges) affecte directement la stabilité des interactions entre les distances euclidiennes calculées provoquant une dispersion, voire un relatif éclatement des nuages d’ajustement linéaire (Cf. figures 13 et 14). Dès lors, il devient passablement plus difficile de retrouver des effets de groupe, ce qu’*a priori* nous recherchions, stables et significativement distincts, qualifiant à la fois les items moins ou plus valorisés de façon stable dans l’échantillon.

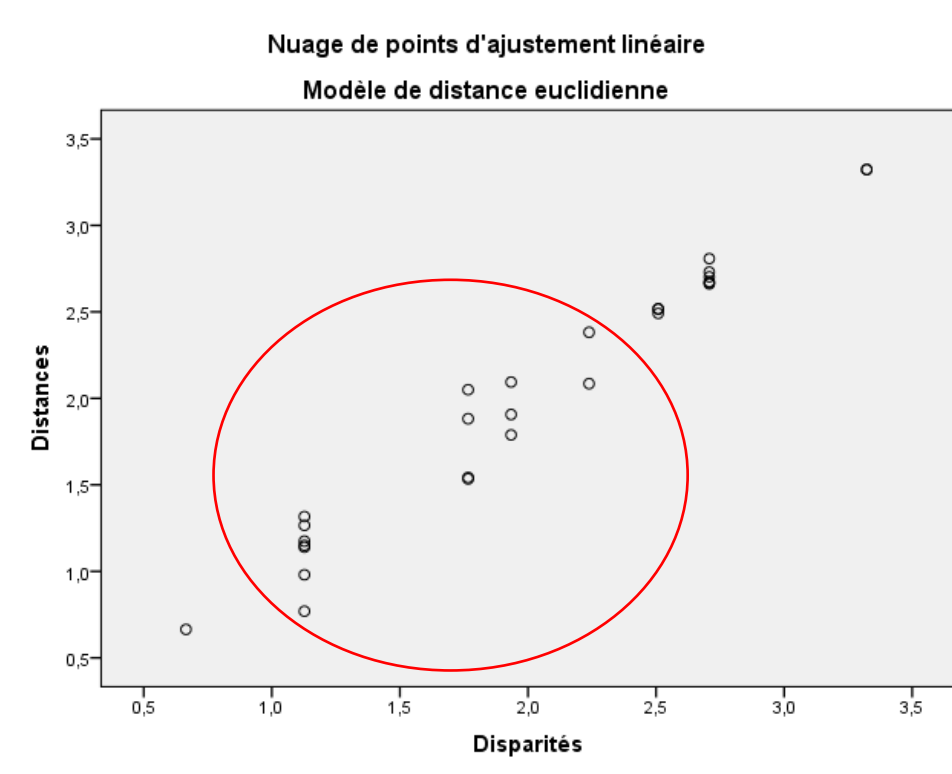


Figure 13: Nuage des points d'ajustement linéaire pour la question 2

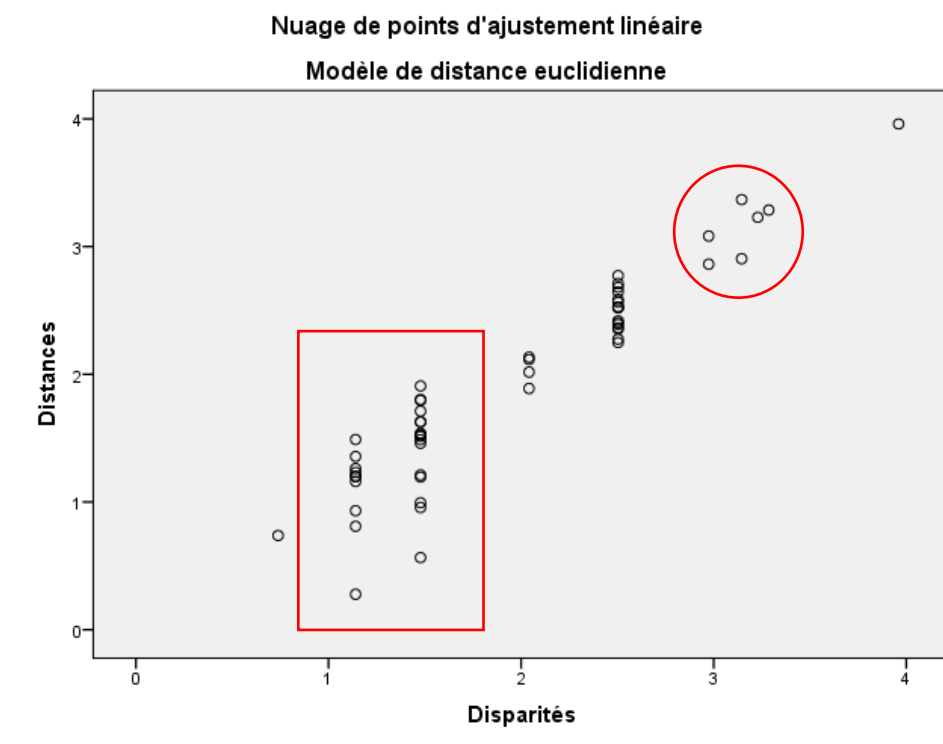


Figure 14: Nuage des points d'ajustement linéaire pour la question 3

Ainsi, dans la mesure où l'actuelle recherche en est essentiellement une de type descriptif et de nature exploratoire, la variation de stabilité des résultats, notamment en ce qui concerne les énoncés ou regroupements d'énoncés les plus valorisés par les répondants, n'en réduit pas d'autant leur qualité d'indicateurs. En fait, ils limitent simplement l'affirmation stable de tendances selon les questions. En somme, les questions 1 et 4 fournissent des informations plus stables et représentatives d'une tendance de groupe, tandis que les questions 2 et 3 témoignent davantage des variations interindividuelles par rapport à des concepts, somme toute, non nécessairement compris de façon uniforme et correspondant à des définitions stables chez les sujets.

## 2. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

À titre de rappel, l'échantillon ayant participé à l'entrevue correspond à 12 personnels enseignants œuvrant au 1<sup>er</sup> cycle (N=6), au 2<sup>e</sup> cycle (N=4) et au 3<sup>e</sup> cycle (N=4) du primaire. Le guide d'entrevue était réparti en quatre rubriques, soit une première rubrique se voulant un survol de la compétence "structurer son identité" suivie de trois rubriques traitant de chacune des trois composantes de compétence de cette dernière. Ainsi, les quatre rubriques sont les suivantes: rubrique 1, l'identité et la construction identitaire (questions 1, 2, 3, 4 et 5); rubrique 2, "s'ouvrir aux stimulations environnantes" (questions 6, 7, 8 et 9); rubrique trois, "prendre conscience de sa place parmi les autres" (questions 10, 11, 12, 13, 14 et 15); rubrique quatre, "mettre à profit ses ressources personnelles" (questions 16, 17, 18, 19 et 20).

### 2.1 L'identité et sa construction

QUESTION 1 – Comment définissez-vous globalement l'identité chez l'élève du primaire?

Dans le but de définir l'identité, les sujets devaient décrire celle-ci en la caractérisant. De l'analyse ressortent huit catégories. Le tableau 14 subséquent présente ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).



Tableau 14  
Résultats de la question 1 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Définition de l'identité</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Description de soi	Connaissance de soi, de ses intérêts, de ses goûts et de ce que l'on aime ou n'aime pas; développement du savoir-être et de savoir-faire; identification de ses forces et faiblesses; représentation de soi et d'autrui à son égard; se situer "par rapport à"; identification des similitudes et différences entre lui et les autres; se "mettre des balises"	9/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Processus évolutif	Ce qui structure l'être; cumul de diverses sphères interreliées; développement "au travers de"; partir de soi et élargir ses horizons; recherche constante de qui nous sommes; effet de la socialisation; avoir une identité, mais la parfaire	7/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
"Rapport à"	Rapport à soi; rapport à l'autre, son environnement composé de plusieurs acteurs; médiation avec autrui; rapport à sa famille, ses amis ainsi qu'au groupe social à l'intérieur et à l'extérieur de la classe; rapport au monde	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Facteurs d'influence du développement psychosocial	Bagage personnel; expériences, situations et événements vécus; le "connu"; famille et amis; nécessité d'interagir avec autrui pour créer son identité	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Principes culturels	Valeurs; croyances	4/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Sentiments identitaires	Sentiment de valeur; sentiment d'unicité	4/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Notion de temporalité	Projection de soi dans l'avenir; identifier qui "l'on veut être demain"; place que l'on pourrait occuper dans un "microcosmos" ou la société	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Modèle social	Conscience d'être un modèle; connaître des modèles	1/12 (0/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), l'identité est définie par ordre d'importance comme suit: la description de soi pour les trois quart (N=9/12); un processus évolutif pour un peu plus de la moitié (N=7/12); le "rapport à" ainsi que les facteurs d'influence du développement psychosocial pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, l'identité est *a priori* personnelle, car elle correspond à soi-même. Évolutive, elle est perçue comme processus dynamique qui engendre la structure de l'être où le "rapport à" soi et l'environnement social est partie prenante en agissant en tant que facteur d'influence du développement psychosocial de tout individu.

En moindre proportion, elle est sujette: aux principes culturels ainsi qu'aux sentiments identitaires pour le tiers (N=4/12); à la notion de temporalité pour le quart (N=3/12); aux modèles sociaux pour un participant (N=1/12). De ce fait, l'identité est également conduite par des principes culturels desquels émergent des sentiments

identitaires, dont les valeurs qui “habitent” une personne. En tant que processus, l’individu évolue temporellement et est influencé par des modèles sociaux. D’ailleurs, il peut devenir lui-même un modèle au sein de son entourage.

#### QUESTION 2 – Qu’est-ce que la construction identitaire à l’école primaire?

Afin de cerner le développement de l’identité en milieu scolaire, les sujets étaient amenés à circonscrire les éléments qui valorisent la construction identitaire à l’école primaire. De l’analyse ressortent sept catégories. Le tableau 15 suivant énonce celles-ci ainsi que les représentations qui en émergent (indicateurs).

Tableau 15  
Résultats de la question 2 de l’entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d’entrevue <i>Définition de la construction identitaire à l’école</i>	N de sujets Cycles d’enseignement
Rôle de l’enseignant	L’enseignant: guide, outil et encourage les élèves; les aide à “tendre vers”; les amène à répondre à des prescriptions sociétales; est un modèle	7/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Description de soi	Apprendre à se connaître dans un environnement autre que familial; identifier son rôle, son image corporelle et ses émotions; rechercher des similitudes et des différences avec autrui; développer l’estime de soi (ex.: être l’ami du jour)	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Processus évolutif	Construction sociale évolutive; faire cheminer l’élève dans son développement (ex.: autonomie, dépassement de soi, persévérance, etc.) en le “formant”; le préparer pour plus tard	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Expérimentation du monde qui l’entoure	S’ouvrir et élargir ses horizons; vivre des expériences (ex.: résolution de conflits, etc.); prise de conscience de ses pensées, choix et réactions	5/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
“Rapport à”	Rapport à soi, à l’autre, au groupe et à son environnement; interagir avec les autres par la médiation et dans le respect des autres	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Facteurs d’influence du développement psychosocial	Les pairs; créer des relations d’amitié (ex.: jeu)	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Principes culturels	Transmission des valeurs, des règles de vie, etc.; transcendance des valeurs de l’enseignant par son comportement et les règles instaurées en classe	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l’échantillon (représentations communes et partagées), en milieu scolaire la construction identitaire est caractérisée par ordre d’importance comme suit: le rôle de l’enseignant pour plus de la moitié (N=7/12); la description de soi ainsi qu’un processus évolutif pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, l’enseignant a un rôle

à jouer dans la construction identitaire des jeunes qui fréquentent sa classe. À nouveau, celle-ci fait état de la description de soi, mais aussi d'un processus évolutif.

En moindre proportion, elle est déterminée par: l'expérimentation du monde qui entoure l'élève pour un peu moins de la moitié (N=5/12); le "rapport à", les facteurs d'influence du développement psychosocial ainsi que la transmission des principes culturels pour le quart (N=3/12). De ce fait, la construction identitaire se poursuit également par l'intermédiaire des expériences vécues qui nécessitent le "rapport à" soi et l'environnement social, dont les pairs sont facteurs d'influences du développement psychosocial. De plus, la transmission de principes culturels est interpellée en mettant à contribution l'enseignant dans la transcendance de valeurs, des règles de vie, etc.

QUESTION 3 – Selon vous, quel est le rôle de l'enseignant dans le développement identitaire des élèves?

Nous avons demandé aux sujets de déterminer leur rôle comme enseignants dans le développement identitaire des élèves. De l'analyse ressortent cinq catégories. Le tableau 16 ci-dessous expose ces dernières et les représentations qui les composent (indicateurs).

Tableau 16  
Résultats de la question 3 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Rôle de l'enseignant dans construction identitaire à l'école</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Faciliter le "rapport à"	Guider; conseiller, envisager des alternatives, présenter des pistes de solutions et des moyens, mais aussi les amener à faire des choix; animer; privilégier l'ouverture à l'apprentissage, sur le monde, etc.; "mettre des mots sur"; agir comme médiateur	10/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Valoriser les élèves	Encourager; favoriser la confiance et l'estime de soi; valoriser leurs réalisations; faire valoir une vision positive d'eux-mêmes	8 /12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Créer des contextes favorables	Valoriser un climat de confiance et propice à l'apprentissage; proposer des activités; favoriser les relations entre les élèves, en équipe, etc. (ex.: conseil de coopération); les aider à prendre conscience de l'environnement classe comme lieu d'identité commune	5 /12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Confronter les élèves	"Rendre compte de"; confronter leur propre identité; offrir et "forcer" certaines possibilités; les aider à prendre conscience de leurs faiblesses	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	L'enseignant comme modèle, car les élèves s'identifient à lui	2 /12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire est déterminé par ordre d'importance comme suit: faciliter le "rapport à" pour la quasi-totalité, soit les cinq sixièmes (N=10/12); valoriser les élèves pour les deux tiers (N=8/12). Conséquemment, l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur prenant différentes formes (guider, conseiller, agir comme médiateur, etc.) afin de privilégier chez les élèves leur "rapport à" l'apprentissage, dont la nature varie au fil des situations rencontrées en classe. Dans cette perspective, son attitude vise à valoriser ceux-ci de façons variées afin qu'ils développent une vision positive d'eux-mêmes.

En moindre proportion, il s'agit: de créer des contextes favorables pour un peu moins de la moitié (N=5/12); de confronter les élèves pour le quart (N=3/12); d'agir en tant que modèle social pour le sixième des participants (N=2/12). De ce fait, le rôle des personnels enseignants est également d'établir un climat de confiance par l'entremise de moments favorables aux échanges où la classe devient lieu d'identité commune. Si la confrontation y a sa place, elle permet aux jeunes de prendre conscience de qui ils sont, tandis que l'enseignant agit comme modèle.

QUESTION 4 – De manière générale, quand et comment travaillez-vous la compétence "structurer son identité" auprès de vos élèves?

De façon à caractériser la mise en place de la compétence transversale, les sujets devaient définir les façons (quand) et les moments (comment) leur permettant de travailler celles-ci auprès des élèves. De l'analyse ressortent sept catégories concernant les façons ainsi que deux catégories au regard des moments. Le tableau 17a ci-après présente les catégories liées aux façons, tandis que le tableau 17b qui suit expose les catégories à l'égard des moments. Le tout, en mettant de l'avant ces dernières et les représentations qui y sont associées (indicateurs).

Tableau 17a  
Résultats de la question 4 (façons) de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Façons de travailler la compétence “structurer son identité”</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Gestion de classe	Conseil de coopération; établir des valeurs et règles au sein de la classe; réaliser des lectures portant à la réflexion sur soi-même ou la vie de groupe; offrir des activités qui favorisent les relations sociales (ex.: conception d'écharpes relationnelles); revenir sur des événements ponctuels (ex.: lors de la récréation)	8/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Domaines d'apprentissage	Interdisciplinarité didactique; éthique et culture religieuse; français (ex.: livres et lettres d'opinion); sciences; mathématiques	8/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Approche coopérative (ex.: travail en équipe, assignation de rôle dans l'équipe et coévaluation); approche par projet; classe flexible; générer des mises en situation	6 /12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Encourager les échanges	Discussions de groupe (ex.: suite à une lecture); causeries (ex.: du matin et de la fin de semaine); accueillir leurs réactions, préférences et réflexions	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Programmes spécifiques	Programme d'orientation pour les 6 <sup>e</sup> année; programme d'éducation à la sexualité; programme <i>Vers le pacifique</i>	4/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	Être un modèle signifant par la promotion de comportements adéquats; accompagner les élèves en les valorisant	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Participer à la vie des élèves	Démontrer de l'intérêt à leur égard (ex.: jouer avec eux à la récréation; dîner avec ceux-ci et effectuer des sorties scolaires); favoriser un lien d'attachement	2 /12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les façons de travailler la compétence “structurer son identité” sont mentionnées par ordre d'importance comme suit: la gestion de classe ainsi que les domaines d'apprentissage pour les deux tiers (N=8/12); les approches pédagogiques de même que les discussions pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, “structurer son identité” porte effectivement le caractère générique d'une compétence transversale mise en place par la gestion de classe qu'instaurent les personnels enseignants, qui permet aux jeunes de déployer des “savoir-agir”. De plus, si des domaines d'apprentissage sont particulièrement visés, l'interdisciplinarité didactique a sa place. Aussi, de manière à valoriser la mobilisation de ressources multiples, différentes approches pédagogiques sont sollicitées (coopérative, par projet, etc.) et les échanges sont interpellés en mettant à contribution des moments de partage comme les groupes de discussion ou les causeries.

En moindre proportion, l'agir enseignant est marqué par: les programmes spécifiques pour le tiers (N=4/12); le fait d'être un modèle social ainsi que la participation à la vie des élèves pour un sixième (N=2/12). Ainsi, la structuration de l'identité est

effectuée par les enseignants à l'aide de programmes spécifiques. En plus, agir comme modèle signifiant par la promotion de comportements adéquats et participer à la vie des jeunes fait appel à l'implication de l'enseignant dans l'univers de ces derniers afin de les valoriser et favoriser un lien d'attachement.

Tableau 17b  
Résultats de la question 4 (moments) de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Moments pour travailler la compétence "structurer son identité"</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
<b>Quotidiennement</b>	Au quotidien, car compétence transversale (ex.: en début d'année lors de l'établissement des valeurs et règles de la classe, etc.); tous les jours et en tout temps	7/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
<b>Événements déclencheurs</b>	Toute situation menant à une réflexion; lors d'un conflit (ex.: au retour de la récréation, journal du matin, etc.); divers moments de réussite ou lors de difficultés rencontrées	6 /12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), en milieu scolaire, la construction identitaire est travaillée par ordre d'importance comme suit: quotidiennement pour un peu plus de la moitié (N=7/12); en fonction d'éléments déclencheurs pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, comme processus évolutif, l'identité des élèves se construit en tout temps lors des apprentissages quotidiens. De même, elle peut découler d'un événement impromptu faisant l'objet d'une attention particulière invitant à la réflexion.

QUESTION 5 – Quels sont les matériels dont vous faites usage qui supportent la construction identitaire des élèves? Veuillez nous préciser par rapport à quoi ils favorisent celle-ci.

Voulant connaître les matériels dont font usage les personnels enseignants afin de supporter la construction identitaire des élèves, nous avons questionné les sujets à cet effet. De l'analyse ressortent huit catégories. Le tableau 18 ci-après indique ces dernières et les représentations qui en font état (indicateurs).

Tableau 18  
Résultats de la question 5 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Matériel supportant la construction identitaire</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Vidéos	<i>Youtube</i> ; documentaires de l'Office national du film (ONF); vidéos choquantes, explicatives et portant sur les choix; Ex. de titres: <i>Tout le monde s'en fout des émotions</i> ; <i>Merveilleux</i> ; <i>Sens dessus dessous</i> ; <i>The life of pets</i> ; <i>Le prof nomade</i> ; <i>Always comme une fille</i> ; <i>Le gouffre</i>	9/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Livres	Allégories; journaux; histoires; littérature jeunesse Ex. de titres: <i>Le club des verts</i> ; <i>Une mouche dans l'aspirateur</i> ; <i>Des roches plein les poches</i> ; <i>Ulysse et Alice</i> ; <i>Moi, Dieu merci, qui vient d'ici</i> ; <i>Wahid</i> ; <i>As-tu rempli un seau aujourd'hui</i> ; <i>Il faudra</i> ; <i>La couleur des émotions</i> ; <i>La reine de la récré</i> ; <i>Florence et Léon</i> ; <i>Le fourchon</i> ; <i>Aujourd'hui je suis</i>	8/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Fiches d'enseignement	Fiches thématiques; fiches en philosophie; activités sur les valeurs; <i>Autour de nous</i> (manuel d'éthique et culture religieuse); fiches d'activités suite à la lecture d'un livre	8/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Approches non magistrale, coopérative, par ateliers, par le jeu et par projet; groupes de discussion; cercles de philosophie; mises en situation	8/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Programme spécifiques	<i>Fluppy</i> ; programme de philosophie pour enfant; programme en orientation; programme d'éducation à la sexualité; activités effectuées dans le cadre des animations à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (ACSEC)	5/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Objets symboliques	Foulard des relations d'amitié; marionnettes; ballon de la fierté; pyramide de vitesse d'apprentissage	4/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Difficultés rencontrées	L'identité ne s'enseigne pas, car elle se construit à chaque instant; peu de matériels et d'activités spécifiques à la construction identitaire puisqu'elle s'effectue "naturellement"	4/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Systèmes de renforcement	Favoriser les comportements adéquats et relever les "bons coups"; privilégier le respect d'autrui et des différences. Ex. de systèmes de renforcement: le champion; les billets privilèges	1/12 (0/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les matériels supportant la construction identitaire sont identifiés par ordre d'importance comme suit: les vidéos pour le trois quart (N=9/12); les livres, les fiches d'enseignement ainsi que les approches pédagogiques pour les deux tiers (N=8/12). Conséquemment, différents types de matériels sont utilisés, tels les vidéos, les fiches d'enseignement et les livres qui permettent la réflexion chez les élèves. Pour leur part, les approches pédagogiques non magistrales sont préconisées (coopérative, par atelier, le jeu ou la réalisation de projets).

En moindre proportion, les matériels réfèrent aux: programmes spécifiques pour un peu moins de la moitié (N=5/12); objets symboliques ainsi qu'aux difficultés rencontrées pour le tiers (N=4/12); systèmes de renforcement pour un participant (N=1/12). De ce fait,

la construction identitaire convoite à nouveau des programmes spécifiques et s'effectue également par l'intermédiaire d'objets symboliques et de systèmes de renforcement. Toutefois, des difficultés sont énoncées par des enseignants. En effet, si pour ces derniers la construction identitaire n'est pas source d'enseignement, mais provient d'un développement "naturel" se voulant constant, n'en demeure pas moins que peu de matériels et d'activités spécifiques à son égard sont accessibles.

## 2.2 "S'ouvrir aux stimulations environnantes"

QUESTION 6 – Veuillez nous expliquer ce que vous mettez de l'avant en classe afin d'augmenter le bagage culturel des élèves?

En vue de définir ce qui peut être mis de l'avant afin d'augmenter le bagage culturel des élèves, les sujets devaient faire état des stratégies initiées. De l'analyse ressortent quatre catégories. Le tableau 19 qui suit met en exergue ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).

Tableau 19  
Résultats de la question 6 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Stratégies augmentant le bagage culturel</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Domaines d'apprentissage	Français: présentation d'auteurs; lecture par l'enseignant de textes complexes; valorisation des écrits qui ont marqué l'histoire; albums de littérature jeunesse; livres documentaires; ouvrages en provenance d'autres pays; livres de voyage Univers social: Introspection sur sa famille et ses habitudes de vie afin de découvrir son histoire (ex.: création d'un livre sur sa famille) Éthique et culture religieuse: connaissance des religions Arts plastiques: présentation d'auteurs et de leurs œuvres	12/12 (6/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Expérimentation du monde qui l'entoure	Expérience culinaire; activités de Noël et hivernales (ex.: souper buffet); cabane à sucre; différentes manières de fêter une tradition; cours de danse africaine; visites virtuelles à l'aide d'Internet; musées; découvertes musicales; cinématographie québécoise; présentation de personnages importants (ex.: murs des personnalités); identification des pays du monde, des cultures et des religions; expériences des élèves ou voyages; événements d'actualité	9/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Encourager les échanges	Causeries du matin ou de la fin de semaine; discussions de groupe; réagir à des situations; répondre aux questionnements (ex.: homosexualité/hétérosexualité); faire parler les élèves de leurs expériences (ex.: voyages réalisés et sorties familiales)	7/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Relativiser les conceptions	Les différences d'ailleurs et d'ici; les pays du monde et la condition des enfants; la pauvreté; la sexualité; l'homophobie; les fêtes religieuses (ex.: Pâques); le respect de l'environnement; les journées de sensibilisation (ex.: journée contre l'homophobie, l'intimidation ou l'autisme) Ex. de littérature jeunesse: <i>Pablo trouve un trésor</i> ; <i>Alice et Ulysse</i> Ex. de documentaire: <i>Sur le chemin de l'école</i> Ex. d'activité: <i>La couleur des crayons</i>	7/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)



À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), des stratégies augmentant le bagage culturel sont ressorties par ordre d'importance comme suit: les domaines d'apprentissage pour la totalité (N=12/12); l'expérimentation du monde qui entoure l'élève pour les trois quarts (N=9/12); encourager les échanges ainsi que relativiser les conceptions pour plus de la moitié (N=7/12). Conséquemment, le bagage culturel se développe transversalement et se déploie à travers les domaines d'apprentissage ainsi que par la participation des jeunes à diverses activités culturelles. De plus, les échanges multiformes sont interpellés afin de confronter les élèves à leurs conceptions initiales et ainsi, les relativiser.

QUESTION 7 – Pourriez-vous nous dire comment vous favorisez chez l'élève l'accueil des références morales et spirituelles de son milieu?

De manière à définir ce que font les personnels enseignants pour favoriser l'accueil des références morales et spirituelles des élèves, nous avons questionné ceux-ci à ce propos. De l'analyse ressortent sept catégories. Le tableau 20 suivant étale ces dernières et les représentations qui en émergent (indicateurs).

Tableau 20  
Résultats de la question 7 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Accueillir les références morales et spirituelles de son milieu</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Encourager les échanges	Implanter un climat de classe favorable aux échanges; valoriser les discussions (retour sur la fin de semaine, différence entre ce qui est bien ou mal); faire parler les élèves de leurs expériences; accueillir leurs réactions, préférences et réflexions; prendre des décisions ensemble	9/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Relativiser les conceptions	Mettre de l'avant l'ouverture d'esprit, les différences et les raisons de celles-ci (ex.: les différences d'ailleurs et d'ici, les pays du monde et la condition des enfants, la pauvreté, la sexualité, l'homophobie, les fêtes religieuses, le respect de l'environnement et les journées de sensibilisation)	7/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Rôle de l'enseignant	L'enseignant: agit comme médiateur lors de conflits; attribue des conséquences "logiques"; favorise l'émancipation des élèves; répond à leurs questionnements; les outille	5/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Domaines d'apprentissage	Éthique et culture religieuse: établir les distinctions entre science et religion; définir les valeurs de chacune des religions; présenter et comparer les fêtes religieuses, les restrictions alimentaires, etc.	5/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Difficultés rencontrées	Difficulté de composer avec des courants de pensées qui viennent à l'encontre de ses valeurs personnelles; sentiment d'imposteur en discutant de spiritualité ou de religions qui ne sont pas les siennes; ne sait pas où se placer par rapport aux recommandations gouvernementales sur la laïcité; craintes liées aux réactions	5 / 12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

	des parents; nécessite une maturité de la part des élèves; une part de responsabilité revient aux parents	
Approches pédagogiques	Approche par projet (ex.: projet de recherche); favoriser les débats; utiliser un livre ou une vidéo comme amorce; donner des exemples à l'aide d'images	4/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Expérimentation du monde qui l'entoure	Méditation; yoga; présentation de religions par les parents	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), l'accueil de références morales et spirituelles est valorisé par ordre d'importance comme suit: en encourageant les échanges pour les trois quarts (N=9/12); en relativisant les conceptions pour plus de la moitié (N=7/12). Conséquemment, de nouveau, c'est par le biais d'échanges que les élèves sont en mesure de relativiser leurs conceptions.

En moindre proportion, cet accueil est instauré par: le rôle de l'enseignant, les domaines d'apprentissage ainsi que les difficultés rencontrées pour un peu moins de la moitié (N=5/12); les approches pédagogiques pour le tiers (N=4/12); l'expérimentation du monde qui entoure l'élève pour le quart (N=3/12). De ce fait, il est du ressort des personnels enseignants de promouvoir les références morales et spirituelles *via* son accompagnement lors de situations conflictuelles ou dans le cadre du domaine d'apprentissage éthique et culture religieuse. De surcroît, les approches pédagogiques sont interpellées en mettant de l'avant l'expérimentation de pratiques visant la détente, l'intériorisation ou la connaissance des religions.

QUESTION 8 – Que faites-vous afin de favoriser chez l'élève l'identification de ses perceptions, de ses sentiments et de ses réflexions aux stimulations environnantes?

Dans le but de déterminer les actions des personnels enseignants favorisant chez l'élève l'identification de ses perceptions, sentiments et réflexions aux stimulations environnantes, nous avons interpellé les sujets à cet égard. De l'analyse ressortent six catégories. Le tableau 21 ci-après met en exergue ces dernières et les représentations qui les composent (indicateurs).

Tableau 21  
Résultats de la question 8 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Éléments favorisant l'identification des perceptions, des sentiments et des réflexions aux stimulations environnantes</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Faciliter la description de soi	Matériel indiquant l'émotion de l'élève (ex.: bonhomme sourire; choix d'une couleur de verre qui exprime l'humeur); valoriser les thématiques de classe (ex.: émotions); questionner les élèves sur leurs émotions et leurs choix d'action; nommer ou faire identifier un sentiment; définir les réactions physiques liées aux émotions; atteindre la "zone zen"; prendre un temps d'arrêt; offrir des moments de silence permettant de retrouver son calme	12/12 (6/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Rôle de l'enseignant	L'enseignant: aide les élèves à "mettre des mots" sur leurs sentiments ainsi que des nuances sur ces derniers afin qu'ils les verbalisent; crée des situations d'enseignement-apprentissage qui favorisent la confiance chez les élèves; les accompagne dans les situations difficiles ou conflictuelles; est à leur écoute et réagit; agit comme médiateur; les guide; les outille pour qu'ils identifient leurs perceptions et émotions; les sécurise, car des jeunes vivent des choses difficiles chez eux; utiliser les situations quotidiennes, soit dès que l'occasion se présente; profiter des situations de crise; les questionner	7/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Générer des mises en situation (ex.: mimer les sentiments, inversement des rôles lors d'un conflit); privilégier l'autoévaluation; utiliser la littérature jeunesse et les vidéos sur les émotions; cercles de lecture; faire usage d'une variété d'approches Ex. de livres: <i>Les colères de Simon</i> ; <i>La couleur des émotions</i> Ex. de vidéo: <i>Merveilleux</i> Ex. de programme: <i>Vers le pacifique</i>	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Encourager les échanges	Tempérer les interventions (ex.: causeries mathématiques); discuter en dyade et en groupe (ex.: sur des champs d'intérêt commun); insérer une période de réflexion à la suite d'un livre ou d'un film	5 /12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	Caractéristiques d'une "bonne" et "mauvaise relation"; non-verbal de l'enseignant qui "parle pour lui"	3/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Domaines d'apprentissage	Français: par les questions "réagir"	1/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), pour l'élève les éléments favorisant l'identification de ses perceptions, sentiments et réflexions sont identifiés par ordre d'importance comme suit: faciliter la description de soi pour la totalité (N=12/12); saisir les opportunités pour plus de la moitié (N=7/12); les approches pédagogiques pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, il est primordial d'aider l'élève à mieux se connaître. Pour ce faire, il revient à l'enseignant de profiter des situations de tout ordre afin que ceux-ci "apprennent" à nommer leurs sentiments et reconnaître leurs émotions. Pour y parvenir, la mise en place d'une variété d'approches pédagogiques permet des mises en situations menant à la découverte de soi,

l'autoévaluation, l'usage de la littérature jeunesse, etc. Le tout, afin de faciliter la description de soi chez les jeunes.

En moindre proportion, l'identification de ces éléments serait mise de l'avant: en encourageant les échanges pour un peu moins de la moitié (N=5/12); lorsque l'enseignant agit en tant que modèle social pour le quart (N=3/12); par l'entremise des domaines d'apprentissage pour un participant (N=1/12). De ce fait, les personnels enseignants accordent une importance aux échanges où ils doivent tempérer leurs interventions afin de laisser davantage la parole aux élèves. C'est à titre de modèles sociales que ces premiers caractérisent ce qu'est une "bonne" et une "mauvaise relation" qui est identifiée par le non-verbal de ceux-ci. Enfin, les questions "réagir", actualisées dans le domaine d'apprentissage du français langue d'enseignement, sont des opportunités pour que les jeunes réalisent des introspections.

QUESTION 9 – Plus spécifiquement, en quoi consiste votre rôle dans le développement de la composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes"?

Afin de déterminer le rôle des personnels enseignants dans le développement de la composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes", nous avons interrogé les sujets à cet égard. De l'analyse ressortent cinq catégories. Le tableau 22 en aval met en lumière ces dernières et les représentations qui y sont associées (indicateurs).

Tableau 22  
Résultats de la question 9 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Rôle des enseignants dans le développement de la composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes"</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Créer des contextes favorables	Apporter des objets culturels (cinéma, théâtre, livres et objets religieux); proposer des activités; créer des occasions; confronter les idées; conscientiser les jeunes à l'égard de divers éléments	9/12 (6/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Faciliter le "rapport à"	Appuyer les élèves; les outiller; les accompagner; les orienter; agir comme médiateur; répondre à leurs questionnements et les questionner	7/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Relativiser les conceptions	"Mettre des mots" sur des réalités ou reformuler celles-ci; nuancer leurs émotions; aider à verbaliser les phénomènes qui les entourent; présenter des synthèses de ce que définissent différentes composantes des situations qu'ils vivent	5/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)

Saisir les opportunités	Utiliser les situations quotidiennes, soit dès que l'occasion se présente; être à l'écoute des jeunes et partir de leur réalité	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	Être un modèle authentique (ex.: aimant et calme) extérieur à la famille	2/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), le rôle de l'enseignant au regard de la composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes" est déterminé par ordre d'importance comme suit: créer des contextes favorables pour les trois quarts (N=9/12); faciliter le "rapport à" pour plus de la moitié (N=7/12). Conséquemment, l'enseignant propose des activités de découverte liées à la culture première et seconde des élèves (cinéma, théâtre, livres et objets religieux) en facilitant leur "rapport à" l'apprentissage vis-à-vis divers éléments ce, en les accompagnant sous diverses formes (les orienter, agir comme médiateur, répondre à leurs questionnements et les questionner) dans leur développement.

En moindre proportion, il s'agit: de relativiser les conceptions pour un peu moins de la moitié (N=5/12); de saisir les opportunités pour le quart (N=3/12); d'agir en tant que modèle social pour un sixième (N=2/12). De ce fait, le rôle de l'enseignant consiste également à utiliser les situations du quotidien afin de nuancer ou de verbaliser les réalités des élèves et d'agir en tant que modèle authentique extérieur à la famille.

### 2.3 "Prendre conscience de sa place parmi les autres"

QUESTION 10 – Veuillez nous préciser comment vous maximisez le développement de l'appartenance des élèves à une collectivité.

Nous avons interpellé les sujets afin d'identifier ce qu'ils font au regard du développement de l'appartenance des élèves par rapport à une collectivité. De l'analyse ressortent six catégories. Le tableau 23 ci-dessous expose ces dernières et les représentations qui en font état (indicateurs).

Tableau 23  
Résultats de la question 10 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Développement de l'appartenance à une collectivité</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Encourager les échanges	Implanter un climat de classe favorable aux échanges (ex.: offrir le droit de parole à tous et démontrer de l'intérêt); mettre sur pied un espace de partage (ex.: conseil de coopération); laisser les élèves identifier les solutions à leurs problèmes; activités positives qui maximisent les moments agréables (ex.: sports de groupe); activités et jeux de connaissances (ex.: bingo des connaissances); tournois scolaires et compétitions inter-écoles); jumelage de classes (ex.: travaux, événements et spectacles); événements particuliers au sein de l'école (ex.: vernissage d'œuvres réalisées par les élèves, spectacle de musique par les jeunes) ou du quartier (ex.: festival des saveurs)	10/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Valoriser la différenciation pédagogique; favoriser l'entraide; attendre que tous soient rendus à la même place dans les apprentissages; travailler en équipe et en groupe-classe; mixer les personnalités, mais aussi laisser au jeune le choix de leur équipe; privilégier l'autoévaluation	7/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Rôle de l'enseignant	Accueillir les élèves dans la classe le matin et se souhaiter une bonne journée; offrir un environnement propice aux apprentissages (ex.: classe éclairée, ordonnée avec des affiches sur les murs); définir des règles de vie; établir des objectifs de classe; valoriser l'acceptation de tout un chacun; être juste entre tous les élèves; établir des responsabilités pour chaque élève	6/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Faciliter la description de soi	Aider les élèves à prendre conscience de leurs rôles au sein de l'équipe et de la classe, du "bien qu'ils font" aux autres, etc.; utiliser la littérature jeunesse permettant une réflexion (ex.: <i>Le mur</i> )	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Se démarquer comme groupe	Identifier les caractéristiques de son groupe-classe et "mettre des mots" sur ce qui rassemble ce dernier; rituels particuliers à la classe (ex.: saluer de différentes façons); complimenter les forces du groupe (ex.: les champions du rangement); systèmes de renforcement de groupe; user d'humour (ex.: <i>inside joke</i> )	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	L'enseignant comme modèle et donner des exemples à partir de soi; être un modèle signifiant par la promotion de comportements adéquats (ex.: communiquer avec respect)	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), le développement de l'appartenance des élèves à une collectivité est caractérisé par ordre d'importance comme suit: encourager les échanges pour les cinq sixièmes (N=10/12); les approches pédagogiques pour plus de la moitié (N=7/12); le rôle de l'enseignant pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, le développement de l'appartenance privilégie les espaces de partage qui maximisent les échanges entre tout un chacun ce, dans un climat de classe positif. Les approches pédagogiques mettent de l'avant la différenciation pédagogique, les regroupements en dyade ou équipe, le mixage des personnalités ou le choix des partenaires de travail de manière à valoriser les interactions sociales entre les élèves et leur milieu. En somme, le rôle de l'enseignant est de faire de sa classe un environnement propice aux apprentissages.

En moindre proportion, l'appartenance chez les élèves est déterminée par le fait de: faciliter la description de soi ainsi que se démarquer comme groupe pour le quart (N=3/12); agir en tant que modèle social pour un sixième (N=2/12). De ce fait, l'appartenance des élèves à une collectivité est également développée par l'intermédiaire de la description de son rôle au sein du groupe ainsi que par l'identification des caractéristiques qui démarquent ce dernier. Si l'enseignant agit comme modèle, celui-ci fait la promotion des comportements adéquats au sein dudit groupe.

QUESTION 11 – Parlez-nous de ce que vous privilégiez en classe par rapport à l'ouverture à la diversité culturelle et ethnique.

De façon à connaître les éléments à privilégier en classe par rapport à l'ouverture à la diversité culturelle et ethnique des élèves, nous avons interpellé les sujets. De l'analyse ressortent cinq catégories. Le tableau 24 ci-après met en exergue ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).

Tableau 24  
Résultats de la question 11 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Éléments à privilégier par rapport à l'ouverture à la diversité culturelle et ethnique</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Relativiser leurs conceptions	Mettre de l'avant les différences; déconstruire des croyances erronées (ex.: stéréotypes, couleur de peau, etc.); mettre de l'avant la diversité dans le monde	7/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Encourager les échanges	Inciter les élèves à parler de leurs réalités; les écouter; raconter nos expériences personnelles; favoriser les activités (ex.: jeux mathématiques) interclasses (ex.: classe régulière et classe d'accueil)	6/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	Mettre de l'avant des valeurs d'égalité, d'équité, d'entraide et d'ouverture; ne pas tolérer les propos inacceptables (ex.: raciste, discrimination, etc.)	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Générer des mises en situation; utiliser la littérature jeunesse et des vidéos (ex.: varier l'origine des personnages) Ex. de livres: <i>Les enfants de l'eau</i> ; <i>Nini</i> Ex. de vidéos: <i>Sur le chemin de l'école</i>	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Domaines d'apprentissage	Éthique et culture religieuse: présenter les grandes religions en éthique et culture religieuse	1/12 (0/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), l'ouverture à la diversité culturelle et ethnique est caractérisée par ordre d'importance comme suit: relativiser les conceptions des élèves pour plus de la moitié (N=7/12); encourager les échanges pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, celle-ci émerge de la

déconstruction des croyances initiales ou erronées des jeunes par les nuances qu’apporte l’enseignant, ainsi que par le partage d’expériences personnelles et les activités interclasses.

En moindre proportion, cette ouverture est déterminée par: l’enseignant qui agit en tant que modèle social ainsi que les approches pédagogiques pour le quart (N=3/12); les domaines d’apprentissage pour un participant (N=1/12). De ce fait, l’ouverture à la diversité est également identifiée et conduite par la promotion de valeurs d’égalité telles que l’équité et l’entraide. Pour leurs parts, les approches pédagogiques font appel à des mises en situation, la littérature jeunesse et les vidéos. Finalement, si le domaine d’apprentissage éthique et culture religieuse y a sa place, il met de l’avant les grandes religions, comme prescrit dans le PFEQ.

QUESTION 12 – De quelle façon intervenez-vous afin que l’élève reconnaisse ses valeurs et ses buts.

En vue de décrire la reconnaissance qu’ont les élèves de leurs valeurs et de leurs buts, les sujets ont été interrogés. De l’analyse ressortent sept catégories. Le tableau 25 suivant étale ces dernières et les représentations qui en émergent (indicateurs).

Tableau 25  
Résultats de la question 12 de l’entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d’entrevue <i>Éléments favorisant la reconnaissance de ses valeurs et de ses buts</i>	N de sujets Cycles d’enseignement
Faciliter la description de soi	Valoriser les thématiques de classe (ex.: valeurs); effectuer des bilans autoréflexifs; caractériser ce qu’est une valeur et identifier celles qui se rapportent à soi; observer comment les valeurs peuvent se transformer temporellement; les aider à “prendre conscience de”	8/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Faire vivre des réussites en fonction des buts visés	Identifier des objectifs et des défis personnels ou de groupe; “mettre des mots” sur les objectifs que visent les élèves et définir les méthodes pour y arriver; identifier des objectifs réalistes et concrets (ex.: morceler la tâche)	7/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Utiliser des vidéos et livres comme amorce à une discussion; générer des mises en situation; privilégier l’autoévaluation; réaliser des débats Ex. de livres: fables Ex. de vidéos: <i>Gala mammoth</i> Ex. d’activités: Animaux totems (programme <i>Vers le pacifique</i> )	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Encourager les échanges	Valoriser le partage d’astuces utilisées par les jeunes afin d’atteindre leurs objectifs; mettre sur pied un espace de partage (ex.: conseil de coopération)	4/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)



Agir en tant que modèle social	Mettre de l'avant ses valeurs en tant qu'enseignant et les valeurs de la classe	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Domaines d'apprentissage	Français: par les questions "réagir" Éthique et culture religieuse: élément du programme	3/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Se démarquer comme groupe	Choisir ensemble les valeurs de la classe	1/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), la reconnaissance par l'élève de ses valeurs et de ses buts est spécifiée par ordre d'importance comme suit: faciliter la description de soi pour les deux tiers (N=8/12); faire vivre des réussites en fonction des buts visés pour plus de la moitié (N=7/12); approches pédagogiques pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, la transmission de valeurs se dessine à travers la description de soi que suscitent différentes thématiques vues en classe, dont celle se rapportant aux valeurs personnelles et collectives. Pour sa part, la réussite correspond à l'atteinte des buts visés rendue possible en identifiant clairement ceux-ci, en définissant des méthodes permettant d'y arriver puis en morcelant les tâches à accomplir. Quant aux approches pédagogiques, outre l'utilisation de vidéos et de livres, mais aussi l'autoévaluation qui ressort dans les résultats de certaines questions précédentes, la réalisation de débats est invoquée.

En moindre proportion, il s'agit: d'encourager les échanges pour le tiers (N=4/12); d'agir en tant que modèle social ainsi que des domaines d'apprentissage pour le quart (N=3/12); de se démarquer comme groupe pour un participant (N=1/12). De ce fait, les élèves reconnaissent également leurs valeurs et les buts ciblés lorsque les personnels enseignants encouragent les échanges de manière à valoriser le partage d'astuces entre les élèves. Si l'enseignant met de l'avant ses valeurs personnelles à l'intérieur de sa gestion de classe, choisir en groupe les valeurs de la classe permet de se démarquer comme entité collective. De plus, deux domaines d'apprentissage sont précisés, soit français, langue d'enseignement ainsi qu'éthique et culture religieuse.

QUESTION 13 – De quelles manières amenez-vous l'élève à se faire confiance?

De manière à décrire le développement de la confiance en soi des élèves, nous avons questionné les sujets à ce propos. De l'analyse ressortent six catégories. Le tableau 26 qui suit met en exergue ces dernières et les représentations qui les composent (indicateurs).

Tableau 26  
Résultats de la question 13 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Manières d'amener les élèves à se faire confiance</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Faire vivre des réussites en fonction des buts visés	Souligner les réussites (ex.: signes non verbaux, récompenses, etc.); "niveler" les notes vers le haut; identifier des objectifs réalistes et concrets (ex.: morceler la tâche); valoriser le dépassement de soi; récompenser les comportements adéquats (ex.: systèmes de renforcement et certificats de reconnaissance)	10/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Relativiser leurs conceptions	Dédramatiser les situations négatives; se citer comme exemple; effectuer des retours sur les expériences positives vécues par les élèves; mettre de l'avant la confrontation	9/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Rôle de l'enseignant	Les accompagner; les encourager; offrir des solutions aux difficultés véhiculées	8/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Laisser place à l'autonomie	Permettre aux élèves de faire des choix; leur donner des tâches; les rendre autonomes	4/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Préserver l'intégrité des élèves	Demeurer calme peu importe les situations; conserver une attitude positive et constructive lors des interventions; reformuler les propos négatifs des jeunes et leur apprendre comment faire; intervenir individuellement pour ne pas brimer leur confiance	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Générer des mises en situation; mener à terme un projet par des méthodes de travail efficaces (ex.: ateliers d'écriture)	2/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), amener les élèves à se faire confiance est caractérisé par ordre d'importance comme suit: faire vivre des réussites en fonction de ses buts visés pour les cinq sixièmes (N=10/12); relativiser leurs conceptions pour les trois quarts (N=9/12); le rôle de l'enseignant pour les deux tiers (N=8/12). Conséquemment, la confiance en soi des élèves se développe par la reconnaissance de l'enseignant des réussites des jeunes en les soulignant, mais aussi en valorisant le dépassement de soi et en renforçant les comportements positifs. De même, ce dernier relativise leurs conceptions en dédramatisant les situations négatives comme les échecs, en se citant comme exemple et en mettant de l'avant la confrontation auprès de ceux-ci. En somme, le rôle de l'enseignant vise à les encourager ainsi qu'à offrir des pistes de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent.

En moindre proportion, elle est sujette: à laisser place à l'autonomie pour le tiers (N=4/12); à préserver l'intégrité des élèves pour le quart (N=3/12); aux approches pédagogiques pour un sixième (N=2/12). De ce fait, la confiance en soi des élèves se construit lorsque l'enseignant leur offre des choix et leur attribue des tâches à accomplir, favorisant ainsi l'autonomie de ces derniers. S'il doit préserver leur intégrité en restant calme et en gardant une attitude positive lors des interventions, l'enseignant adopte des approches pédagogiques privilégiant des mises en situations variées, mais aussi des méthodes de travail efficaces afin que les jeunes puissent mener à terme un projet.

QUESTION 14 – Quelles sont les occasions données aux élèves pour qu'ils élaborent leurs opinions et fassent des choix?

Dans le but de spécifier les occasions actualisées en classe afin que les élèves élaborent leurs opinions et fassent des choix, nous avons questionné les sujets à cet effet. De l'analyse ressortent six catégories. Le tableau 27 subséquent indique ces dernières et les représentations qui y sont associées (indicateurs).

Tableau 27  
Résultats de la question 14 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Occasions pour élaborer des opinions et faire des choix</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Encourager les échanges	Mettre sur pied un espace de partage (ex.: conseil de coopération); solliciter l'avis des élèves sur une situation; les inciter à mentionner leur opinion (ex.: balle de la parole et voter); leur octroyer la parole; favoriser l'interaction en leur laissant le temps de jouer; tempérer ses interventions comme enseignants (ex.: parler moins)	9/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Domaines d'apprentissage	Français: compétence "élaborer son opinion" (ex.: lettre d'opinion); effectuer des recherches au regard de leur sujet d'écriture et du type de production; livres; cercles de lecture Mathématiques: causeries mathématiques Arts plastiques: liberté de choix dans le matériel ou la production à réaliser	7/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Laisser place à l'autonomie	Permettre aux élèves d'effectuer des choix (ex.: activités d'apprentissage, ateliers, sujets et tâches devenant "espace de créativité", lieu de travail et coéquipiers; ordre des domaines d'apprentissage à travailler)	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Rôle de l'enseignant	Prendre des temps d'arrêt pour gérer les conflits; proposer des solutions aux élèves et accueillir celles des jeunes impliqués ou non dans le conflit; identifier les règles de classe en groupe	4/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	L'enseignant comme "modèle constructif".	1/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Approche pédagogique	Pédagogie par projet; valoriser les débats	1/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les occasions qui valorisent l'opinion et les choix des élèves sont caractérisées par ordre d'importance comme suit: encourager les échanges pour les trois quarts (N=9/12); les domaines d'apprentissage pour plus de la moitié (N=7/12); laisser place à l'autonomie pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, les élèves élaborent leurs opinions et font des choix par le biais d'espaces de partage comme le conseil de coopération. De plus, l'enseignant encourage les échanges en tempérant ses interventions, en leur laissant la parole et en favorisant l'interaction entre eux. D'ailleurs, si différents domaines d'apprentissage sont interpellés, ces derniers créent des occasions pour que les jeunes effectuent des choix (activités d'apprentissage, ateliers, etc.).

En moindre proportion, les opinions sont sujettes: aux rôles de l'enseignant pour le tiers (N=4/12); au fait qu'il soit un modèle social ainsi qu'aux approches pédagogiques pour un participant (N=1/12). De ce fait, le rôle de l'enseignant est également mis à contribution par l'accompagnement des élèves, notamment lors de la gestion des conflits. Il agit aussi en tant que "modèle constructif". En plus, à nouveau, les approches pédagogiques sont évoquées par l'apport de la pédagogie par projet et des débats que la réalisation de projets en équipe suscite.

QUESTION 15 – Pouvez-vous nous faire part de votre rôle en lien avec le développement de la composante de compétence "prendre conscience de sa place parmi les autres"?

Afin de connaître le rôle des personnels enseignants en lien avec le développement de la composante de la compétence "prendre conscience de sa place parmi les autres", nous avons interpellé ceux-ci à cet effet. De l'analyse ressortent cinq catégories. Le tableau 28 qui suit met en exergue ces dernières et les représentations qui en font état (indicateurs).

Tableau 28  
Résultats de la question 15 de l’entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d’entrevue <i>Rôle de l’enseignants en lien avec le développement de la composante de compétence “prendre conscience de sa place parmi les autres”</i>	N de sujets Cycles d’enseignement
Faciliter le “rapport à”	Supporter la compréhension des élèves; les guider; les soutenir; agir comme médiateur	10/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Créer des contextes favorables	Créer des opportunités pour que les jeunes s’expriment et fassent des choix; créer un climat propice aux échanges (ex.: établir un lien de confiance avec eux)	6/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Confronter les élèves	“Forcer” certaines possibilités (ex.: coéquipiers); leur faire vivre de nouvelles expériences en leur permettant de se décentrer; les aider à prendre conscience de leurs faiblesses, des actions qu’ils posent, etc.	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	Être un “bon” modèle	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Relativiser leurs conceptions	“Mettre des mots” sur leurs réalités afin de les préciser; identifier les “bons” et “mauvais” choix par rapport à diverses relations (ex.: amis, personnes, etc.)	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l’échantillon (représentations communes et partagées), le rôle de l’enseignant dans le développement de cette composante de compétence est déterminé par l’ordre d’importance comme suit: faciliter le “rapport à” pour les cinq sixièmes (N=10/12); créer des contextes favorables pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, l’enseignant guide, soutient, agit comme médiateur et supporte la compréhension des élèves en plus de créer des contextes favorables pour que les élèves puissent s’exprimer et faire des choix.

En moindre proportion, il s’agit: de confronter les élèves, d’agir en tant que modèle social ainsi que de relativiser leurs conceptions pour un sixième (N=2/12). De ce fait, le rôle de l’enseignant au regard de la composante “prendre conscience de sa place parmi les autres” est également d’amener les jeunes à vivre de nouvelles expériences ainsi que de leur faire prendre conscience de leurs faiblesses. Si l’enseignant agit en tant que modèle de référence, il relativise leurs conceptions en précisant les réalités auxquelles sont confrontés ceux-ci et en caractérisant les diverses relations sociales qu’ils véhiculent.

## 2.4 “Mettre à profit ses ressources personnelles”

QUESTION 16 – En classe, dans quelles conditions les élèves peuvent-ils exploiter leurs forces pour eux-mêmes et envers leurs pairs?

Nous avons invité les sujets à développer leurs propos concernant les conditions dans lesquelles les élèves peuvent exploiter leurs forces. De l'analyse ressortent cinq catégories. Le tableau 29 en aval met en lumière ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).

Tableau 29  
Résultats de la question 16 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Conditions favorables à l'exploitation des forces des élèves</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Approches pédagogiques	Travail d'équipe (ex.: pairage d'élèves en fonction de leurs forces); approche collaborative; aide-enseignants pour favoriser l'entraide (ex.: mini-prof); favoriser les débats	6/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Faire vivre des réussites en fonction des buts visés	Identifier des défis atteignables “pour et avec” les élèves; user de renforcements positifs	5/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Domaines d'apprentissage	Français: cercles de lecture; atelier d'écriture; exposés oraux (ex.: dans quoi es-tu “bon”?)	4/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Laisser place à l'autonomie	Laisser les élèves faire des choix (ex.: coéquipiers et sujets, démarches entreprises et production d'un travail)	3/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Faciliter la description de soi	Leur faire prendre conscience de leurs forces et faiblesses	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % de l'échantillon (représentations communes et partagées), les conditions favorables à l'exploitation des forces des élèves sont déterminées comme suit: les approches pédagogiques pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, l'approche collaborative, les débats ainsi que le pairage en fonction des compétences que détiennent ceux-ci sont des occasions favorables pour exploiter leurs forces.

En moindre proportion, il s'agit: de faire vivre des réussites en fonction des buts visés pour un peu moins de la moitié (N=5/12); des domaines d'apprentissage pour le tiers (N=4/12); de laisser place à l'autonomie pour le quart (N=3/12); de faciliter la description de soi pour un sixième (N=2/12). De ce fait, de façon à ce que les jeunes puissent vivre des

réussites avec eux, des défis atteignables sont définis et le renforcement positif est mis de l'avant. Concernant les domaines d'apprentissage, le français, langue d'enseignement est propice à cet égard (cercles de lecture, ateliers d'écriture et exposés oraux). Enfin, laisser faire des choix à l'élève leur permet de devenir davantage autonome, tandis que leur faire prendre conscience de leurs forces et faiblesses leur permet de mieux se connaître.

QUESTION 17 – Comment amenez-vous les élèves à surmonter leurs limites?

De façon à déterminer les manières d'amener les élèves à surmonter leurs limites, nous avons interrogé les sujets à ce propos. De l'analyse ressortent cinq catégories. Le tableau 30 ci-après met en exergue ces dernières et les représentations qui en émergent (indicateurs).

Tableau 30  
Résultats de la question 17 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Manières d'amener les élèves à surmonter leurs limites</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Faire vivre des réussites en fonction des buts visés	Identifier des objectifs concrets et réalistes (ex.: morceler la tâche); donner des exemples de niveaux de performance; amener les élèves à affronter leurs limites; être exigeant envers eux; "sortir" les jeunes de leur zone de confort	8/12 (4/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Valoriser la différenciation pédagogique; aide-enseignant pour favoriser l'entraide (ex.: mini-prof); pairage d'élèves en fonction de leurs difficultés; travail en sous-groupe; utilisation d'outils	5/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Faciliter la description de soi	Définir les limites des élèves et les aider à en prendre conscience; faire un suivi personnalisé; "forcer" certaines possibilités	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	Être une figure capable de surmonter ses limites	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Rôle de l'enseignant	Soutenir les jeunes dans leur processus; agir comme médiateur	2/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), amener les élèves à surmonter leurs limites est caractérisé comme suit: faire vivre des réussites en fonction des buts visés pour les deux tiers (N=8/12). Conséquemment, l'enseignant identifie des objectifs concrets et réalistes afin d'amener les élèves à affronter leurs limites, et ce, en étant exigeant envers eux et en leur permettant de dépasser leur zone de confort.

En moindre proportion, il s'agit: d'approches pédagogiques pour un peu moins de la moitié (N=5/12); de faciliter la description de soi pour le quart (N=3/12); d'agir en tant que modèle social ainsi que du rôle de l'enseignant pour un sixième (N=2/12). De ce fait, amener les élèves à surmonter leurs limites consiste également à implanter des approches variées qui permettent la différenciation pédagogique, mais aussi favorisent l'entraide (aide-enseignant, pairage d'élève en fonction de leurs difficultés, etc.). Pour sa part, ces derniers sont amenés à prendre conscience d'eux-mêmes en sachant que l'enseignant agit comme modèle apte à surmonter ses limites. Finalement, le rôle de l'enseignant est de les soutenir et d'agir comme médiateur si besoin il y a.

QUESTION 18 – De quelles façons le contexte de la classe encourage l'élève à juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action?

En vue d'identifier les contextes encourageant les élèves à juger de la qualité et de la pertinence de leurs choix d'action, nous avons interrogé les sujets à cet égard. De l'analyse ressortent quatre catégories. Le tableau 31 ci-dessous illustre ces dernières et les représentations qui le composent (indicateurs).

Tableau 31  
Résultats de la question 18 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Éléments du contexte de la classe encourageant les élèves à juger de la qualité et de la pertinence de leurs choix</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Encourager les échanges	Laisser les élèves interagir entre eux; utiliser les réactions des pairs comme reflet social; faire état des manières adéquates de réagir; implanter une gestion et un climat de classe respectueux et favorables aux échanges	9/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Agir en tant que modèle social	Ne pas tolérer les comportements inacceptables	4/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Faciliter la description de soi	Identifier les "bons" et les "mauvais" choix; prendre des temps d'arrêt (ex.: cohérence cardiaque); valoriser les rétroactions de l'enseignant; effectuer des bilans autoréflexifs Ex. de programme: <i>Vers le pacifique</i>	3/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Rôle de l'enseignant	Encourager les jeunes à divers égards	1/12 (0/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les éléments du contexte de la classe qui encouragent les élèves à juger de la qualité et de



la pertinence de leurs choix sont caractérisés comme suit: encourager les échanges pour les trois quarts (N=9/12). Conséquemment, les interactions entre les élèves permettent de juger de la qualité et de la pertinence de leurs choix d'action. De ce fait, l'enseignant utilise les réactions des jeunes comme reflet social, fait état des manières adéquates de réagir et implante une gestion et un climat de classe respectueux et favorables aux échanges.

En moindre proportion, ils sont déterminés par: agir en tant que modèle social pour le tiers (N=4/12); faciliter la description de soi pour le quart (N=3/12); le rôle de l'enseignant pour un participant (N=1/12). De ce fait, l'enseignant comme modèle sera intolérant aux comportements inacceptables. Par ailleurs, il favorisera les rétroactions et les bilans autoréflexifs afin d'identifier les "bons" et les "mauvais" choix qu'effectuent les élèves.

QUESTION 19 – Quelles stratégies mettez-vous en œuvre afin que les élèves manifestent de plus en plus d'autonomie et d'indépendance?

De manière à définir le développement de l'autonomie et de l'indépendance des élèves, nous avons sollicité les sujets à ce propos. De l'analyse ressortent cinq catégories. Le tableau 32 subséquent indique ces dernières et les représentations qui y sont associées (indicateurs).

Tableau 32  
Résultats de la question 19 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Stratégies à mettre en place afin que les élèves manifestent davantage d'autonomie et d'indépendance</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Rôle de l'enseignant	Identifier des solutions; être structuré comme enseignant; valoriser des outils de gestion (ex.: liste à cocher, chronomètre, etc.); favoriser une gestion de classe structurante (ex.: routines, ateliers, temps libre, privilège d'autonomie et systèmes de renforcement)	8/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Laisser place à l'autonomie	Laisser progressivement les élèves prendre des décisions; poursuivre de façon autonome à la suite d'un enseignement explicite; octroyer un délai pour la remise des travaux; laisser le choix aux jeunes de leur équipe; définir des responsabilités au sein de la classe	8/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Approches pédagogiques	Modéliser puis enseigner explicitement des stratégies; valoriser la différenciation pédagogique; mettre de l'avant l'approche par atelier (ex.: ateliers d'écriture en français); identifier des objectifs réalistes et concrets (ex.: morceler la tâche); identifier clairement les étapes à effectuer; favoriser les mises en situation; travailler en équipe; encourager les élèves à utiliser l'aide des pairs	6/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 0/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)

Faciliter la description de soi	Faire prendre conscience aux élèves de leurs forces et faiblesses; favoriser le développement de la confiance en soi; identifier les divers sentiments ayant émergé suite aux obstacles rencontrés; effectuer des retours avec eux	2/12 (0/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)
Encourager les échanges	Mettre sur pied des espaces de partage (ex.: conseil de coopération)	1/12 (0/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), le développement de l'autonomie et l'indépendance des élèves sont déterminés par ordre d'importance comme suit: rôle de l'enseignant ainsi que laisser place à l'autonomie pour les deux tiers (N=8/12); approches pédagogiques pour la moitié (N=6/12). Conséquemment, le rôle de l'enseignant est de mettre en place des outils de gestion (listes à cocher, chronomètre, etc.) qui favorisent une gestion de classe structurante. Dans cette perspective, il laisse progressivement les élèves prendre leur place à la suite d'un enseignement explicite. Quant aux approches pédagogiques, elles engendrent la différenciation pédagogique et encouragent les élèves à se concerter. Afin de faciliter la description de soi, les enseignants les aident à prendre conscience de leurs forces et faiblesses, mais aussi à développer une confiance en soi. Ici aussi, les espaces de partage encouragent les échanges entre eux.

En moindre proportion, il s'agit: de faciliter la description de soi pour un sixième (N=2/12); d'encourager les échanges pour un participant (N=1/12). De ce fait, l'enseignant facilite la description de soi en leur faisant prendre conscience de leurs forces et faiblesses ainsi que de leurs sentiments à la suite d'obstacles rencontrés. À nouveau, celui-ci encourage les échanges par la mise sur pied d'espaces de partage.

QUESTION 20 – Veuillez préciser votre rôle au regard du développement de la composante de compétence “mettre à profit ses ressources personnelles”.

Afin de connaître le rôle des personnels enseignants au regard du développement de la composante de compétence “mettre à profit ses ressources personnelles”, les sujets ont été interrogés à cet égard. De l'analyse ressortent trois catégories. Le tableau 33 qui suit met en exergue ces dernières et les représentations qui en font état (indicateurs).

Tableau 33  
Résultats de la question 20 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Rôle de l'enseignant par rapport au développement de la compétence “mettre à profit ses ressources personnelles”</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Faciliter le “rapport à”	Faire cheminer les élèves progressivement; les soutenir puis s'en dégager tranquillement; évaluer (ex.: grille d'observation); outiller; aider à reconnaître toutes les ressources; agir comme médiateur; les encadrer, les guider; les questionner	9/12 (5/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)
Faciliter la description de soi	Faire prendre conscience de leurs forces et limites (ex.: soulever les défis de la prochaine année scolaire)	4/12 (3/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 0/3 <sup>e</sup> c.)
Créer des contextes favorables	Ne pas travailler à la place des élèves; offrir des occasions pour que les élèves prennent place et pour qu'ils puissent partager sans jugement	3/12 (1/1 <sup>er</sup> c.; 1/2 <sup>e</sup> c.; 1/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), le rôle de l'enseignant par rapport au développement de la composante de compétence “mettre à profit ses ressources personnelles” est déterminé comme suit: faciliter le “rapport à” pour les trois quarts (N=9/12). Conséquemment, l'enseignant joue principalement le rôle d'accompagnateur (guide, outille, questionne, aide à reconnaître ses ressources, agit comme médiateur, etc.) afin de faire cheminer progressivement les élèves pour ensuite s'en dégager tranquillement.

En moindre proportion, il se caractérise par: faciliter la description de soi pour le tiers (N=4/12); créer des contextes favorables pour le quart (N=3/12). De ce fait, l'enseignant a également pour rôle de faire prendre conscience aux élèves de leurs forces et leurs limites, dont les défis qu'ils pourraient rencontrer durant les années scolaires subséquentes. Si la création de contextes favorables est interpellée, ce dernier ne doit pas travailler à la place des jeunes, mais leur offrir des occasions pour qu'ils prennent davantage de place.

QUESTION 21 – Pour terminer, aimeriez-vous ajouter des commentaires à l'égard de la structuration de l'identité chez l'élève du primaire et son enseignement?

Enfin, en vue de recueillir les commentaires des sujets à l'égard des thèmes discutés pendant l'entrevue, nous avons invité ceux-ci à développer leurs propos à cet effet. De

l'analyse ressortent deux catégories. Le tableau 34 ci-dessous expose ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).

Tableau 34  
Résultats de la question 21 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Autres commentaires à l'égard des thèmes discutés pendant l'entrevue</i>	N de sujets Cycles d'enseignement
Rôle de l'enseignant	L'enseignant a un rôle à jouer, mais cela revient principalement à l'élève	7/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 3/2 <sup>e</sup> c.; 2/3 <sup>e</sup> c.)
Difficultés rencontrées	Manque de support matériel; difficulté à évaluer; nécessité d'avoir des objectifs d'évaluation; n'est pas présent pas dans la formation initiale ou dans la formation continue	7/12 (2/1 <sup>er</sup> c.; 2/2 <sup>e</sup> c.; 3/3 <sup>e</sup> c.)

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les autres commentaires par rapport aux thèmes discutés sont déterminés comme suit: rôle de l'enseignant ainsi que difficultés rencontrées pour plus de la moitié (N=7/12). Conséquemment, les participants reconnaissent le rôle de l'enseignant dans le développement de l'identité des élèves. Cependant, cette compétence transversale revient principalement à l'élève. De plus, ceux-ci identifient le manque de formation concernant les compétences transversales, et particulièrement celle-ci. Il en va de même au regard des matériels spécifiques au développement identitaire qu'ils jugent par ailleurs difficile à évaluer.

## CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION DES RÉSULTATS

Selon Lefrancois (1991), la discussion des résultats est la partie d'un rapport de recherche où « le chercheur évalue et commente les résultats de ses observations et de ses analyses » (p. 54) dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques (*Ibid.*). Pour ce faire, l'actuelle réflexion tient compte des représentations communes et partagées à raison de 50 % et plus par les personnels enseignants (N=12) composant l'échantillon ayant réalisé la tâche de classement et l'entrevue semi-dirigée, mais aussi des représentations cognitives qui apportent un éclairage particulier au regard de l'objet d'étude.

Dès lors, ce chapitre met en exergue les résultats présentés dans le chapitre précédent en fonction des objectifs spécifiques de la présente recherche: 1) décrire les représentations d'enseignants à l'égard de l'identité et de sa construction chez les élèves; 2) décrire les représentations d'enseignants par rapport à leur rôle dans le développement identitaire des élèves; 3) identifier ce que font les enseignants afin de valoriser le développement de la compétence transversale « structurer son identité ».

Plus précisément, sachant que l'objectif général de cette étude vise à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de la construction identitaire des élèves et de ce qui en valorise son développement, le rôle de l'enseignant (2<sup>e</sup> objectif spécifique) ainsi que ses actions (3<sup>e</sup> objectif spécifique) sont articulés en fonction des trois étapes du processus identitaire de Codol (1980), soit la catégorisation, l'identification et la comparaison sociale.

### 1. DÉFINITION DE L'IDENTITÉ ET SA CONSTRUCTION CHEZ LES ÉLÈVES

Les représentations des personnels enseignants à l'égard de l'identité et de sa construction sont issues de la tâche de classement (Q1, Q2, Q3 et Q4) ainsi que de l'entrevue (Q1 et Q2). Dans un premier temps, nous avons interpellé les personnels enseignants à propos de la définition qu'ils donnaient à l'identité des élèves du primaire pour ensuite les questionner au sujet de la construction identitaire à l'école.

## 1.1 Définition de l'identité des élèves du primaire

La définition de l'identité fait état des deux catégories suivantes, à savoir la description de soi ainsi que le “rapport à”.

### √ Description de soi

Tout d'abord, les enseignants décrivent l'identité chez les élèves du primaire comme étant la description de soi. Pour Gover (1997), la description de soi est un ensemble de caractéristiques que l'individu s'attribue à soi-même et par lesquelles il est reconnu par son entourage. Celle-ci est caractérisée par sujets en tant que connaissance de soi, de ses intérêts et de ses préférences. Dès lors, pour que l'individu soit en mesure de se décrire, il doit d'abord se connaître (Quintin, 2008). Selon Codol (1980), cette connaissance de soi-même réfère à l'image que l'individu a de lui. À cet égard, ce dernier affirme que l'image de soi rassemble la vision de son physique, de l'interprétation de sa personnalité et de la perception de sa place parmi son groupe (*Ibid.*).

Si Mucchielli (2009) reconnaît divers référents identitaires par lesquels l'individu peut se décrire, les caractéristiques soulevées par les sujets concernant la description de soi rejoignent certains des référents psychosociaux qu'il mentionne. Le tableau 35 en aval présente les référents identitaires soulevés par les personnels enseignants par lesquels les élèves peuvent se décrire.

Tableau 35  
Référents identitaires des élèves du primaire

Catégories	Référents	Éléments d'information (ressortis de la part des enseignants)
Matériels et physiques	Potentialités	Identification de ses forces et ses faiblesses
Psychosociaux	Références sociales	Identification de son rôle au sein d'un groupe
	Psychologie de l'acteur	Connaissance de ses goûts, préférences et intérêts
	Potentialités de devenir	Identification de ses émotions dans l'apprentissage et la vie scolaire

Globalement, quatre référents identitaires émergent des représentations des personnes questionnées à propos de la description de soi des élèves du primaire. D'une part, les potentialités ressortent de la catégorie matériels et physiques (identification des jeunes de leurs forces et faiblesses). D'autre part, la catégorie des référents psychosociaux met en lumière les références sociales (identification de son rôle au sein d'un groupe), la psychologie de l'acteur (connaissance de ses goûts, préférences et intérêts) et les potentialités de devenir (identification de ses émotions dans l'apprentissage et la vie scolaire).

Quintin (2008) reconnaît effectivement que « notre accès à la réalité, plus spécifiquement notre réalité subjective et son articulation avec le monde qui l'entoure, est médiatisé par des concepts, par des catégories » (p. 75). En outre, ce dernier soulève que la connaissance de soi passe d'abord par le regard d'autrui et qu'également l'individu peut se découvrir en portant son attention vers autrui (*Ibid.*). Cette même idée se retrouve chez les personnels enseignants ayant participé à la recherche. À titre d'exemple, l'un des sujets mentionne que « l'identité est qui je suis, comment je pourrais me représenter, comment les autres pourraient me décrire ».

L'identité serait donc en partie déterminée par la connaissance de soi qui ne se construit pas en vase clos, mais « avec » les autres qui y participent. Pour sa part, la description de soi est la manifestation de la connaissance de soi correspondant à la conscientisation de ce que l'on est et reflète chez autrui.

√      « Rapport à »

Les personnels enseignants affirment que l'identité est aussi un « rapport à » soi, l'autre, son environnement composé de plusieurs acteurs, dont sa famille, ses amis et groupes sociaux. En d'autres termes, l'identité des élèves du primaire se caractérise par le rapport qu'il a avec le monde qui l'entoure. Autrement dit, « l'identité doit se comprendre dans ses rapports à l'altérité: le moi est toujours en relation à l'autre, réaction et intégration de l'autre » (Carosella et Sanchez Sorondo, 2008, p. 13). Selon Quintin (2008) « le soi n'existe que dans un rapport à soi [...] et ce rapport est médiatisé par le langage et autrui »

(p. 42). À cet effet, « le sujet doit d'abord se poser avant de poser l'autre » (Gohier, 1989, p. 472). Pour Gohier (*Ibid.*), le “sens de soi” est une condition *sine qua non* dans le rapport à l'autre. Conséquemment, « c'est à partir de soi, là, posé, seulement que la personne peut reconnaître ce qui est de l'autre et appartient à l'autre ou à ce qu'elle veut incorporer à ce qu'il y a de déjà là, en elle, et le faire sien » (*Ibid.*). Le rapport à soi et à l'autre est donc nécessaire dans le processus de comparaison sociale qui intègre la construction identitaire.

D'après Deschamps et Moliner (2008), de la recherche de différences ou de similitudes, en tant qu'étape dans le processus identitaire, émergent des tensions dialectiques entre soi et les autres ce, « de la même façon qu'il existe une tension dialectique entre le Je et le Moi, une telle relation entre l'individu et la société se dessine à partir des tensions entre Soi et autrui » (p. 14). Les représentations des enseignants à ce propos précisent les rapports importants pour les élèves du primaire. Pour l'un d'entre eux, “l'identité c'est le rapport à son groupe d'amis, le rapport à sa famille, le rapport au groupe social à l'intérieur et à l'extérieur de la classe”. Dans cette perspective, lors de la tâche de classement, les individus formant l'échantillon étaient invités à mettre en ordre d'importance les relations sociales d'influence qui, bien entendu, privilégient chez les jeunes leur “rapport à” autrui. Si pour sa part, la famille a été identifiée pour la quasi-totalité des sujets (N=11/12), les amis à l'intérieur de l'école mais aussi l'enseignant ont été mentionnés par le quart de ceux-ci (N=3/12).

De ce fait, c'est l'environnement immédiat des élèves à l'intérieur duquel les “rapports à” serait le plus sollicité, à savoir la famille puis l'école où les amis et l'enseignant sont quotidiennement en contact.

Du coup, l'école a effectivement un rôle non négligeable à jouer dans la construction identitaire des jeunes puisqu'elle est lieu de “rapport à”, qui par la contribution de ses acteurs, facilite la description de soi en permettant la connaissance de soi-même.



## 1.2 Définition de la construction identitaire à l'école primaire

Comme le mentionne Codol (1980), le processus identitaire se divise en trois étapes, soit la catégorisation, l'identification et la comparaison sociale. De leur côté, les personnels enseignants définissent la construction identitaire à l'école primaire comme un processus évolutif influencé par les facteurs du développement psychosocial.

### √ *Processus évolutif*

Les représentations des enseignants font état du processus évolutif dans la construction identitaire en mettant en lumière l'aspect plus ou moins stable à travers le temps de l'identité, dont la construction serait cependant constante, selon Hohl et Normand (1996). Pour leur part, les individus interviewés discutent de ce processus comme étant le cumul de diverses sphères interreliées où la recherche récurrente de qui nous sommes prend ancrage intérieurement et s'émancipe en élargissant nos horizons.

Plus précisément, Hohl et Normand (*Ibid.*) soulèvent l'importance du sentiment d'identité dans le processus de construction identitaire. Pour sa part, Quintin (2008) indique que la connaissance de soi dépasse la perspective du Soi comme objet et que celle-ci s'effectue par l'expérimentation d'un sentiment de soi. Si Mucchielli (2009) décompose le sentiment d'identité en neuf sentiments identitaires, l'analyse de la tâche de classement nous indique que les personnels enseignants accordent les plus hauts rangs d'importance, dont le premier rang, aux sentiments de confiance (N=6/12 au 1<sup>er</sup> rang), d'autonomie (N=4/12 au 1<sup>er</sup> rang) et de valeur (N=4/12 au 1<sup>er</sup> rang en sachant que pour les autres rangs il est davantage diffus) chez les élèves. Parallèlement, lors de l'entrevue émerge l'importance pour le tiers des enseignants (N=4/12) des sentiments de valeur et de différence. À titre d'exemple, l'un des sujets mentionne que l'identité des élèves du primaire est «la prise de conscience de sa valeur propre et que chaque personne est différente et unique».

En tant que processus développemental, le sentiment d'identité n'est pas inné. En fait, Tap (1979) considère que « la perception par les enfants de leur propre identité se

développe graduellement et de façon continue, peut-être par une succession d'étapes bien définies, en relation avec les étapes du développement cognitif et intellectuel » (p. 14). D'abord simples, les structures cognitives sur lesquelles l'identité se base se complexifient au fur et à mesure que l'individu se développe (*Ibid.*).

Le sens de l'identité précède donc l'identité comme représentation de soi; il en est la condition nécessaire, la condition nécessaire de l'édification ou de la construction d'un moi défini, sinon d'un moi fort, qui à son tour, est la condition d'un rapport équilibré à l'autre, où l'autre ne fait pas office d'écran où le moi lacunaire projetterait son manque. (Gohier, 1989, p. 476)

Ainsi, les personnels enseignants ayant participé à la recherche parlent de ce processus en tant que quête d'identité qui serait au départ, inconnue ou floue pour les jeunes. Plus précisément, pour l'un de ceux-ci « les élèves ne savent pas qui ils sont au départ et cherche à définir leur identité ».

Selon Carosella et Sanchez Sorondo (2008), « comprendre l'identité humaine requiert de s'efforcer de saisir ce que signifie changer continuellement tout en restant soi-même » (p. 14). À ce propos, les représentations des enseignants mettent en exergue la notion de temporalité en indiquant que l'identité des élèves du primaire se caractérise comme étant une projection de soi dans l'avenir en identifiant la place qu'ils pourraient occuper dans la société. Notamment, pour l'un d'entre eux, « l'identité est le pouvoir de se projeter, de savoir qui ils sont aujourd'hui, mais aussi qui ils voudraient être demain ».

Dans cette optique, l'identité ne « s'apprend pas », mais se construit, car induite dans un processus qui s'élabore au fil des années et des expériences de diverses natures que vit l'individu. De là la nécessité temporelle qui permet les changements de toutes sortes, donc la construction identitaire.

#### √ *Influence des facteurs du développement psychosocial*

Erikson (2011) précise que pendant la crise psychosociale « travail et infériorité », « les enfants s'attachent maintenant à leurs maîtres et aux parents d'autres enfants et ils cherchent à observer et à imiter des gens qui représentent des occupations qu'ils peuvent saisir » (p. 127).

À ce propos, la moitié des personnels enseignants (N=6/12) indique que l'identité des élèves est un objet unique qui se construit à partir et à travers des identifications que les élèves réalisent dans leur développement psychosocial. Dans le même sens, pour l'un des sujets, l'identité correspond à « son bagage, sa situation, sa famille qui fait en sorte qu'il est l'humain qu'il est présentement ». De l'analyse ressort la nécessité d'interagir avec ses pairs et de créer des relations d'amitié afin de développer son identité. À cet effet, Davis (2003) décrit la relation enseignant-élève selon trois perspectives, à savoir celle de l'attachement, motivationnelle et socioculturelle. Si la perspective de l'attachement est « fortement centrée sur les modèles relationnels intégrés par les jeunes » (Fortin, Plante et Bradley, 2011, p. 5), la perspective motivationnelle « est influencée par des facteurs sous le contrôle de l'enseignant, tels que sa motivation, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et ses stratégies pour soutenir la motivation à apprendre des jeunes » (*Ibid.*, p. 6). Pour sa part, la perspective socioculturelle met de l'avant que la relation enseignant-élève est fortement influencée par les différents systèmes que forment la classe, l'école et la communauté (Fredriksen et Rhodes, 2004).

De plus, les enseignants affirment que les élèves doivent expérimenter le monde qui les entoure afin de se construire. Ceux-ci mettent en lumière l'importance du jeu dans le développement psychosocial des élèves puisqu'il génère un environnement où les jeunes peuvent expérimenter divers rôles sociaux. Dans cette perspective, Bédard (2006) confirme que le jeu est entre autres associé au développement des rôles sociaux chez ce dernier puisque selon Yardley (1977, *In* Bédard, 2010) celui-ci « représente une façon pour l'enfant de composer avec son monde, de le comprendre » (p. 23). Les personnels enseignants conçoivent aussi cette expérimentation comme un moment opportun pour ouvrir et élargir les horizons des élèves puisqu'il leur permet de vivre des expériences et de prendre conscience de soi. Ceux-ci proposent les activités qui suivent à titre d'exemples: vivre des expériences culinaire (ex.: souper buffet et cabane à sucre); faire des activités saisonnières (ex.: activités hivernales); participer à des fêtes et des traditions selon différentes perspectives (ex.: visions religieuse et commerciale de la fête de Pâques); identifier les pays du monde, les cultures et les religions (ex.: partir des expériences des élèves ou de ses voyages personnels); visiter des musées ou de lieux de culte (ex.: lieu de

culte d'un élève ou de l'enseignant, visites virtuelles à l'aide d'Internet, etc.); expérimenter des activités culturelles (ex.: danse africaine, méditation et yoga); faire de nouvelles découvertes musicales et cinématographiques (ex.: productions québécoises); présenter des événements d'actualité ou des personnages importants (ex.: murs des personnalités). Ainsi, c'est par l'entremise d'une multitude d'activités d'ordres variés que l'identité des jeunes se construirait dans un rapport dynamique avec le monde d'ici et d'ailleurs dans lequel ils évoluent.

De ces constats, les représentations des personnels enseignants mettent de l'avant l'importance du rôle de l'enseignant dans la construction identitaire à l'école. Si cette notion est davantage discutée dans le deuxième objectif, il importe de mentionner que les enseignants sont des figures significatives dans le développement de la vertu de compétence des élèves (Erikson, 2011). À cet effet, Levin (2008) propose les tâches suivantes dans le but de supporter les jeunes durant cette crise psychosociale:

- Essayer différentes façons de faire les choses;
  - Développer ses aptitudes physiques, intellectuelles, émotionnelles et sociales;
  - Discuter, contester et exprimer les désaccords;
  - Refuser la méthode d'autrui pour trouver la sienne;
  - Apprendre une morale, des manières ou des valeurs nouvelles;
  - Commettre des erreurs pour découvrir comment les choses fonctionnent.
- (*Ibid.*, p. 138)

En somme, à nouveau l'expérimentation a toute sa place "dans et pour" la construction de l'identité chez les élèves. Celle-ci se manifeste sous différentes formes ne laissant aucun espace à la passivité, car par son essence même, la construction engage l'agir de l'individu. De plus, le développement identitaire ne peut avoir lieu que dans des contextes où ce dernier évoluera par l'intermédiaire de la confrontation à de nouvelles réalités, ici aussi, diversifiées. Effectivement, en discutant de la confrontation à autrui, Gutmann (2000) affirme que « le sentiment d'identité de la personne ne peut aboutir à refuser à autrui la protection à laquelle il peut également prétendre » (p. 974).

Pour résumer, les personnels enseignants définissent l'identité des élèves comme une description de soi qui se précise à l'aide d'un "rapport à" soi et autrui. De plus, ces

derniers mettent en lumière le processus évolutif influencé par des facteurs du développement psychosocial dans lequel l'enseignant y joue un rôle.

## 2. RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS LE DÉVELOPPEMENT IDENTITAIRE DES ÉLÈVES

Pour les enfants d'âge scolaire, Erikson (2011) précise que les « les bons maîtres [...] savent alterner le jeu et le travail, l'amusement et l'étude. Ils savent reconnaître les effets particuliers, encourager les dons spéciaux » (p. 129). En effet, si « les intervenants scolaires jouent un rôle dans le maintien d'une certaine fluidité des processus de construction identitaire » (Hohl et Normand, 1996, p. 46), les représentations des personnels enseignants mettent de l'avant l'importance de leur rôle dans ce développement.

Les représentations des enseignants au regard de leur rôle dans la construction identitaire proviennent de l'entrevue (Q3, Q9, Q15 et Q20). Si la première question (Q3) traitait du rôle de ces derniers dans une vision générale, les subséquentes précisaient leur rôle à l'intérieur de chacune des composantes de la compétence, soit «s'ouvrir aux stimulation environnantes», «prendre sa place parmi les autres» et «mettre à profit ses ressources personnelles». Toutefois, le rôle de l'enseignant ressort de manière similaire à travers ces trois composantes et est, de ce fait, discuté dans sa globalité. Ainsi, la prochaine section est construite en fonction des trois étapes du processus identitaire de Codol (1989) qui, rappelons-le, correspond à la catégorisation, l'identification et la comparaison sociale.

### 2.1 Processus de catégorisation

Dans un premier temps, le rôle de l'enseignant est perçu en tant que processus de catégorisation faisant état dans les résultats de l'entrevue à la catégorie relativiser les conceptions.

#### √ *Relativiser les conceptions*

Relativiser les conceptions émerge des représentations des personnels enseignants à propos de leur rôle dans le développement identitaire des élèves. En effet, les sujets conçoivent que leur rôle est de verbaliser les phénomènes qui entourent la vie de ceux-ci

et d'offrir certaines possibilités en "forçant" parfois ces dernières. Ce rôle concorde avec la compétence professionnelle "agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets du savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions" (Gouvernement du Québec, 2001). À travers celle-ci, l'enseignant établit des « relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves » (*Ibid.*, p. 65) et « transforme la classe en lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives » (*Ibid.*, p. 66).

L'un des enseignants questionnés précise effectivement que le rôle de l'enseignant est "d'arriver à sensibiliser les jeunes, de leur faire réaliser qu'il y a des choses autour de lui qui existent et qu'elles peuvent même se retrouver dans la classe". Conséquemment, l'enseignant interfère sur les conceptions des élèves en donnant des exemples de son vécu personnel, en dédramatisant les situations négatives (ex.: l'erreur et l'échec), en effectuant des retours sur les expériences positives qu'ils ont vécues et en favorisant la confrontation des idées de tout un chacun. De plus, mettre de l'avant l'ouverture d'esprit, les différences à divers égards et les raisons de celles-ci serait une manière efficace de relativiser les conceptions des jeunes. À cet égard, les thèmes suivants ont été identifiés comme étant propices pour tempérer ces dernières: les différences d'ailleurs et d'ici; la couleur de la peau; les fêtes religieuses; les pays du monde et la condition des enfants; la pauvreté; les stéréotypes; la sexualité; l'homophobie; le respect de l'environnement.

En somme, l'enseignant agit comme « passeur culturel, jetant des passerelles entre les différents registres culturels, mais aussi lieu, lieu du sensé et du senti par l'intermédiaire de l'objet culturel qui devient un liant, servant d'interface entre les hommes » (Gohier, 2002, p. 233).

## 2.2 Processus d'identification

En second lieu, le rôle de l'enseignant dans le processus d'identification met de l'avant les catégories suivantes, à savoir, agir en tant que modèle social ainsi que valoriser les élèves.

√ *Agir en tant que modèle social*

Pour Erikson (2011), c'est en grande partie par la modélisation que les enfants construisent leur identité. En effet, « l'enfant a de multiples occasions de s'identifier d'une façon plus ou moins expérimentale à des gens réels ou imaginaires des deux sexes ainsi qu'à des habitudes, des manières d'être, des métiers et des idées » (*Ibid.*, p. 53). L'enseignant se doit donc d'agir en tant que modèle puisque, à cette étape du développement, les élèves du primaire s'attachent à l'enseignant en l'observant puis en voulant l'imiter (*Ibid.*).

De son côté, Lumpkin (2013) précise que « *as teachers interact with students, it is vital for them to serve as role models of character by making professional judgments and decisions based on societal and moral virtues* » (p. 45). Cette préoccupation semble la même dans les propos des enseignants, où l'un d'entre eux mentionne que « nous sommes tellement des modèles qu'ils enregistrent tout, les enfants veulent tellement être comme nous ». Toutefois, si Erikson (2011) et Lumpkin (2013) identifient le rôle majeur de l'enseignant dans le développement identitaire des élèves, l'analyse de la tâche de classement permet de constater que les sujets situent la famille et les amis à l'intérieur de l'école à des rangs légèrement plus élevés que l'enseignant comme relations d'influence.

Cela étant, dans l'ensemble des questions posées, la quasi-totalité (N=11/12) des sujets de l'échantillon parlent de l'influence qu'ils ont sur les jeunes en caractérisant l'enseignant de modèle « constructif » et « authentique » dans la promotion des comportements adéquats. Pour leur part, le quart (N=3/12) d'entre eux mentionne que ce rôle se fait en mettant de l'avant des valeurs d'égalité, d'équité, d'entraide et d'ouverture en plus d'agir comme une figure capable de surmonter ses limites. Ceci rejoint l'idée de Lumpkin (*Ibid.*) qui ajoute que l'enseignant joue le rôle de modèle dans la relation qu'il possède avec les élèves en disant la vérité, en respectant les autres, en acceptant et en remplissant des responsabilités, en jouant juste, en gagnant et donnant confiance et en vivant une vie vertueuse. Pour effectuer cette promotion de valeurs, les personnels enseignants disent se donner en exemple et utiliser un non-verbal qui « parle pour eux ». Également, le quart (N=3/12) de ceux-ci affirme proscrire tout ce qui va à l'encontre des

valeurs promues en ne tolérant pas les comportements et les propos inacceptables (ex.: le racisme ou la discrimination). Si Basco (2014) affirme que ces dernières constituent des repères essentiels puisqu'elles permettent d'effectuer et d'orienter ses actions et ses comportements, pour Jackson et Hogg (2010) « *values become linked to social identities because we internalize the values of social groups to which we belong* » (p. 853).

#### √ Valoriser les élèves

Comme nous l'avons mentionné dans les facteurs du développement psychosocial, les élèves développent un sentiment de compétence à travers leurs expériences quotidiennes, la réussite d'initiatives qui perdurent et, plus largement, la réussite scolaire. Pour Mucchielli (2009), « il en est de même pour les groupes et les cultures où le sentiment de confiance se structure à partir des relations positives aux groupes significatifs de l'environnement social » (p. 78). Quant à Codol (1980), un manque de confiance en soi peut limiter le développement du sentiment d'identité.

Il revient donc aux enseignants d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages en stimulant chez ces derniers le goût d'apprendre afin d'augmenter la confiance qu'ils ont en eux (Gouvernement du Québec, 2006). Erikson (2011) affirme que l'enseignant favorise le développement de la vertu de compétence en valorisant les élèves. Effectivement, celui-ci signifie son approbation et les encourage lorsqu'ils prennent des initiatives de façon à développer leur confiance. Le sentiment de fierté généré par cette situation augmenterait l'estime de soi des jeunes et, de ce fait, faciliterait la résolution de ladite crise psychosociale (*Ibid.*). À ce propos, les deux tiers (N=8/12) des individus questionnés identifient l'importance de valoriser les jeunes en les encourageant, en faisant valoir à leur yeux une vision positive d'eux-mêmes et en émettant des commentaires positifs face à leurs réalisations.

En somme, les enseignants agissent de manière à faire vivre des réussites aux élèves. Pour y arriver, ces derniers relèvent à quelques reprises qu'ils ciblent des objectifs concrets et réalistes ainsi que des défis individuels ou de groupe qui sont atteignables. Par exemple, ceux-ci morcellent la tâche et donnent des exemples de niveaux de performance



tout en identifiant les méthodes pour y parvenir. De plus, ils privilégient la différenciation pédagogique et le dépassement de soi chez ceux-ci.

D'une part, Tomlinson (2003) suggère une définition de la différenciation pédagogique dans laquelle « *teachers have clear learning goals that are rich in meaning and provide various avenues and support systems to maximize that chance of each student succeeding with those rich and important goals* » (p. 14). De son côté, Pansu, Dompnier et Bressoux (2004) mentionnent que « l'attribution causale proposée par l'élève pour rendre compte de ses succès ou de ses échecs déterminerait des émotions spécifiques chez lui qui, à leur tour, influenceraient son niveau de motivation » (p. 302). Dès lors, la différenciation pédagogique permettrait, comme le suggère ces auteurs (*Ibid.*), « d'amener l'élève à contrôler, ou à lui faire croire qu'il peut contrôler, la situation afin de l'aider à mieux s'adapter aux événements » (p. 299).

D'autre part, si le gouvernement du Québec (2013) stipule qu'il faut amener les élèves à avoir des buts puisqu'ils leurs permettent de solliciter leur capacité « à se projeter dans une identité à plus long terme » (p. 5), les personnels enseignants valorisent le dépassement de soi en amenant les élèves à affronter leurs limites, en étant exigeant envers eux et en les "sortant" de leur zone de confort.

En bref, l'enseignant agit sur le processus d'identification des enfants d'âge primaire en étant un modèle faisant la promotion de ses valeurs personnelles ainsi que par ses actions non verbales dans ses interactions sociales quotidiennes. Par le fait même, la valorisation de ces derniers favoriserait la projection de soi et consoliderait un sentiment de contrôle dans leur développement.

### 2.3 Processus de comparaison sociale

Dans un troisième temps, le rôle des personnels enseignant quant au processus de comparaison social est véhiculé par la catégorie faciliter le "rapport à".

√ *Faciliter le “rapport à”*

Les cinq sixièmes (N=10/12) des personnels enseignants conçoivent que leur rôle consiste aussi à faciliter le “rapport à” chez les élèves du primaire. Tel que caractérisé précédemment dans la définition de l’identité, ce rapport à l’apprentissage est en lien avec soi, l’autre et l’environnement. Dans cette optique, le rôle de l’enseignant consisterait à le faciliter en servant d’accompagnateur (guide, outil, questionne, aide à reconnaître ses ressources, agit comme médiateur, etc.). Cet accompagnement privilégierait le “rapport à” l’apprentissage des enfants, dont la nature varie au fil des situations rencontrées en classe.

La conception de l’apprentissage véhiculée dans le programme de formation de l’école québécoise s’inscrit dans la perspective socioconstructiviste et situe ainsi l’élève au centre du processus d’apprentissage. Celui-ci devient l’acteur principal de ses apprentissages. De telles perspectives modifient le rôle traditionnel du maître. De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l’élève dans la construction de ses savoirs. (*Ibid.*, 2001, p. 4)

Pour leur part, Bourdages et Lachance (2007) envisagent le rôle de “l’enseignant-accompagnateur” par un soutien direct à l’élève et à l’enseignant. La tableau 36 ci-après présente les actions que peut entreprendre l’enseignant à l’intérieur de ces deux points de vue différents.

Tableau 36  
Le rôle de l'enseignant-accompagnateur<sup>8</sup>

Rôle d'accompagnateur	
Soutien direct à l'élève	<b>Actions du “motivateur”</b> - Établir une relation de confiance et de respect mutuel avec l'élève. - Échanger avec l'élève afin de donner du sens, faire des liens avec le vécu de l'élève et des contextes futurs dans lesquels l'apprentissage lui sera utile. - Mettre les forces de l'élève en valeur, lui faire prendre conscience de ses propres ressources, des facteurs qui vont faire la différence et l'encourager à les exploiter. - Aider l'élève à voir ses erreurs comme des occasions d'apprentissage et l'inciter à se dépasser. - Souligner les réussites de l'élève. - Encourager la persévérance dans la tâche; varier les modalités de travail.
	<b>Actions de “l'entraîneur”</b> - Refaire une démonstration, donner un exemple, proposer un “bon” modèle. - Attirer l'attention, provoquer la vigilance de l'élève. - Reformuler les attentes, rappeler d'utiliser les différents outils à sa disposition. - Placer l'élève dans des situations où il a à relever des défis, à prendre des responsabilités. - Favoriser les occasions où l'élève met ses apprentissages en pratique et peut les consolider.
	<b>Actions du “facilitateur”</b> - Aider l'élève à mieux se connaître et à reconnaître ses propres particularités. - Identifier un éventail de moyens à mettre en œuvre dans le processus d'accompagnement auprès de l'élève selon son handicap ou ses difficultés et selon les situations ou contextes. - Considérer l'élève comme partenaire dans la recherche de la meilleure façon de l'aider. - Utiliser différents types de questions selon ce que l'on cherche à susciter chez l'élève (ex. : quelle est la tâche à réaliser, par où commencer et dans quel ordre?). - Adapter ses interventions aux progrès réalisés par l'élève. - Encadrer l'élève en fonction des exigences de la tâche.
Soutien direct à l'enseignant	<b>“L'enseignant-accompagnateur” collabore:</b> - au processus du plan d'intervention; - à la mise en place de conditions permettant à l'élève de faire et de démontrer ses apprentissages en privilégiant l'intégration aux situations d'apprentissage proposées au groupe-classe; - à l'ajustement ou à la modification des façons de faire en fonction des besoins particuliers de l'élève et de la compétence à développer; - à la recherche de solutions novatrices pour répondre aux besoins particuliers de l'élève.
	<b>“L'enseignant-accompagnateur” apporte son aide en:</b> - donnant du soutien pour répondre aux besoins particuliers d'autres élèves de la classe; - collaborant au bon déroulement lors d'un travail coopératif; - collaborant à la gestion des aires de travail; - supervisant les autres élèves ou équipes de travail lorsqu'ils travaillent de manière autonome pour permettre à l'enseignant de travailler avec un sous-groupe ou un élève en particulier; - guidant les pairs dans leur façon d'interagir avec l'élève.

Ainsi, l'enseignant soutient directement les élèves en agissant comme “motivateur” (cherchant les raisons qui les poussent à agir), “entraîneur” (proposant des modèles à suivre) et “facilitateur” (les aidant à surmonter les obstacles). De plus, du

<sup>8</sup> Tableau inspiré de Bourdages et Lachance (2007)

soutien est offert à l'enseignant par rapport aux besoins particuliers des élèves ainsi qu'auprès du groupe-classe afin que celui-ci puisse accompagner adéquatement ces derniers (*Ibid.*).

Pour ce faire, les enseignants de l'échantillon présentent des pistes de solutions et des moyens aux élèves, mais aussi ils les amènent à faire des choix tout en valorisant l'ouverture à l'apprentissage. Cette notion de choix est au cœur de l'identité puisqu'à ce stade du développement, ceux-ci développent la vertu de compétence par la reconnaissance d'autrui dans leurs initiatives (Erikson, 2011). Si les choix de ces derniers se font en fonction de leurs forces et des valeurs auxquelles ils adhèrent (Gouvernement du Québec, 2006), cette action favorise le développement du sentiment d'autonomie des élèves en établissant « la possibilité de pensées, de décisions et d'actes personnels » (Mucchielli, 2009, p. 75). D'après les personnes interrogées, le « rapport à » serait facilité lorsque les enseignants questionnent et répondent aux questions des élèves en allant « mettre des mots » sur leurs réalités et en les faisant cheminer progressivement.

Si des représentations des individus constituant l'échantillon ressort l'idée que les personnels enseignants jouent un rôle majeur dans la construction identitaire des élèves, la comparaison sociale est peu relevée par ces derniers. Selon Deschamps et Moliner (2008), celle-ci réfère à un processus ego-centré permettant le traitement des informations relatives à soi-même et, plus précisément, « à l'incertitude des individus quant à leurs opinions et aptitudes, des effets de la compétition entre agents sociaux ou de la recherche d'une certaine spécificité du soi » (*Ibid.*, p. 34). En effet, plus de la moitié (N=7/12) des enseignants considère que c'est l'élève lui-même qui est le maître de son développement identitaire puisque l'identité est personnelle. À titre d'exemple, l'un de ceux-ci soulève « qu'effectivement l'enseignant a certes un certain rôle, mais est-ce lui qui devrait avoir le plus gros rôle »? S'il va de soi que tout apprentissage relève de l'apprenant lui-même, de par son statut, l'enseignant a un rôle à jouer qui vise, entre autres, à rendre accessible l'apprentissage chez l'élève, dont celui valorisant leur développement identitaire.

Pour résumer, les enseignants jouent un rôle d'importance dans le processus de construction identitaire des élèves du primaire. Celui-ci consiste à relativiser les conceptions des élèves, agir en tant que modèle social, valoriser les élèves ainsi que de faciliter le “rapport à” soi et à autrui au sein de leur classe.

En somme, le rôle des enseignants interpelle les trois étapes du processus identitaire de Codol (1980). Ces derniers reconnaissent l'influence de leur propre identité sur le développement de celle des élèves par les relations enseignant-élève. Dès lors, ceux-ci conçoivent que leur rôle auprès des élèves consiste à relativiser leurs conceptions (catégorisation), agir en tant que modèle social, de les valoriser (identification) ainsi que de faciliter le “rapport à” soi et l'autre.

### 3. ACTIONS DE L'ENSEIGNANT DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DES ÉLÈVES

Les représentations des personnels enseignants à l'égard de ce qu'ils font afin de valoriser le développement de la compétence transversale “structurer son identité” étaient réparties dans le guide d'entrevue par composantes de compétence, à savoir: “s'ouvrir aux stimulations environnantes” (Q6, Q7 et Q8); “prendre sa place parmi les autres” (Q10, 11, Q12, Q13 et Q14); “mettre à profit ses ressources personnelles” (Q16, Q17, Q18 et Q19). De plus, la première section de ce dernier, intitulée “l'identité et la construction identitaire”, rassemblait les représentations au regard des moments et des façons de mettre en place ladite compétence (Q4) ainsi que le matériel à cet effet (Q5). Pour sa part, la dernière question (Q21) amène des précisions supplémentaires quant aux représentations des personnels enseignants à ce propos. Ainsi, l'actuelle discussion des résultats est organisée selon les trois temps du processus identitaire de Codol (*Ibid.*).

### 3.1 Processus de catégorisation

Faire état des actions que posent les enseignants en classe à l'égard du processus de catégorisation relève de deux catégories, soit faciliter la description de soi et les domaines d'apprentissage.

#### √ *Faciliter la description de soi*

Si la description de soi ressort comme l'une des catégories de la définition de l'identité des élèves du primaire, les personnels enseignants mettent en place des éléments en facilitant le développement. En effet, d'après Brunot, Valéau et Juhel (2015), « la description de soi exerce un impact positif sur l'estime de soi des individus » (p. 151).

Par le fait même, les personnes questionnées mettent de l'avant des situations où les élèves peuvent réaliser une prise de conscience de qui ils sont, de leur rôle au sein du groupe, émotions, valeurs, forces et faiblesses. De plus, ces derniers encouragent l'utilisation de matériels ou de thématiques traitant des émotions et des valeurs, dont la littérature jeunesse. À d'autres moments, ils suggèrent aussi de prendre des temps d'arrêt ou d'offrir des moments de silence pour que les élèves puissent se recentrer sur eux-mêmes. Cela étant dit, la description de soi fait appel à toutes les composantes de la compétence « structurer son identité » puisqu'elle permet d'identifier ses perceptions, sentiments et réflexions (« s'ouvrir au stimulation environnantes »), de reconnaître ses valeurs et ses buts (« prendre conscience de sa place parmi les autres ») ainsi que d'exploiter ses forces et de surmonter ses limites (« mettre à profit ses ressources personnelles ») (Gouvernement du Québec, 2006).

Pour ceux-ci, les bilans autoréflexifs sont favorables à cette description personnelle des élèves. Pour Campanale (1997), si l'autoévaluation engendre l'autoréflexion, la première consiste en « un processus d'altération des représentations du sujet, à travers un dialogue de soi à soi enrichi par l'intervention d'autrui » (p. 9). Également, si elle sollicite les interprétations d'autrui, l'autoévaluation permettrait la prise de conscience de soi, mais aussi des changements qui s'opèrent à l'intérieur de l'image de soi par une prise de recul,

une distanciation et une décentration (*Ibid.*). Dans le même sens, nous soulevons la pertinence que peuvent avoir l'évaluation mutuel entre pairs et la coévaluation dans le développement de l'identité des élèves puisque ceux-ci intégreraient les représentations qu'ont les autres par rapport à eux.

Ainsi, la construction identitaire des élèves est favorisée à l'intérieur de la relation enseignant-élèves et l'autoévaluation puisque ces dernières favorisent la description de soi, qui elle-même permettrait une estime de soi positive.

#### √ Domaines d'apprentissage

De par la nature transversale de la compétence "structurer son identité", les personnels enseignants relèvent les domaines d'apprentissage comme espace (moyen) de mettre en exergue ladite compétence. Toutefois, si « tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 32), l'éthique et culture religieuse, le français, les arts plastiques et les mathématiques émergent des représentations des enseignants. Le tableau 37 qui suit présente en ordre d'importance les domaines d'apprentissage identifiés par l'échantillon ainsi que les activités pédagogiques, subdivisées par compétence, qui favoriseraient le développement identitaire.

Tableau 37  
Activités pédagogiques réalisées en fonction  
des domaines d'apprentissage et de leurs compétences

Domaines d'apprentissage	Activités pédagogiques (subdivisées par compétence)
Éthique et culture religieuse	Manifester une compréhension du phénomène religieux: présenter les grandes religions; définir les valeurs de chacune des religions; présenter et comparer les fêtes religieuses, les restrictions alimentaires, etc.; réaliser une introspection sur sa famille et ses habitudes de vie afin de découvrir son histoire (ex.: création d'un livre sur les mœurs et coutumes de sa famille)
Français	- Lire des textes variés: organiser des cercles de lecture; présenter des auteurs; faire la lecture de textes complexes; valoriser les écrits qui ont marqué l'histoire; planifier des questions "réagir" - Écrire des textes variés: faire des lettres d'opinion; planifier des ateliers d'écriture - Communiquer oralement: réaliser des exposés oraux (ex.: dans quoi es-tu "bon"?)
Arts plastiques	- Réaliser des créations plastiques personnelles ou médiatiques: laisser libre de choix le matériel ou la production à réaliser - Apprécier des œuvres d'art: présenter des auteurs et de leurs œuvres
Mathématiques	Communiquer à l'aide du langage mathématique: causeries mathématiques

L'éthique et culture religieuse privilégierait la construction identitaire des élèves du primaire par l'entremise du développement de la compétence "manifester une compréhension du phénomène religieux" (Gouvernement du Québec, 2006). Selon Bouchard (2006), l'identité se développe à l'intérieur des cours d'éthique et culture religieuse lorsque l'enseignant donne l'occasion à l'élève de « reconnaître des identités narratives et interprétatives qui se manifestent ou se sont manifestées à travers la culture et l'histoire de même qu'à définir, affirmer et développer sa propre identité narrativo-interprétative devant autrui » (p. 33). Pour cette auteure, ces approches narrativo-interprétatives sont des récits issus de la culture ou de l'expérience morale qui

font appel à l'expression et à la compréhension des différentes visions du monde et de l'être humain et des formes de vie qui en découlent et portent un attention particulière au développement de l'identité des personnes et des groupes, des valeurs, de l'estime de soi et de la responsabilité morale devant autrui. (*Ibid.*, p. 35)

À cet effet, Bruner (1996) indique qu'il « est essentiellement au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action » (p. 11).

En français, langue d'enseignement, ce développement ferait référence à "lire" et "écrire des textes variés" ainsi qu'à "communiquer oralement" (Gouvernement du Québec, 2006). À cet égard, Gérin-Lajoie *et al.* (2002) ajoutent que le rapport à la langue a un impact sur la façon dont les personnes s'identifient à un groupe particulier et joue un rôle important dans la construction de l'identité. De son côté, le *Plan stratégique sur l'éducation en langue française* (Fédération nationale des conseils scolaires francophones, 2014) identifie les langues comme des symboles d'identité. En d'autres mots, « elles sont utilisées par leurs locuteurs pour marquer leur appartenance à un groupe qui partage la même langue » (*Ibid.*, p. 7). La langue est ainsi considérée comme l'une des composantes principales de l'identité d'une collectivité (Remysen, 2004) puisqu'elle « constitue l'expression de cette identité, à laquelle les membres d'un groupe peuvent s'identifier et se rattacher en tant que communauté » (Gauvin, 2009, p. 91).



Pour leur part, les arts plastiques valoriseraient la construction identitaire des jeunes par l'intermédiaire des compétences “réaliser des créations plastiques personnelles ou médiatiques” et “apprécier des œuvres d’art”, tandis que les mathématiques y contribueraient par l'intercession de la compétence “communiquer oralement” (Gouvernement du Québec, 2006). Ainsi donc, les arts plastiques façonnent l'identité. En d'autres termes, ils sont un « mode de connaissance, du monde et de soi » (Fortin, 2011, p. 50) et agissent comme miroir de la société. Conséquemment, tout type d'art permet le rapport au monde puisqu'il propose « une vision du monde dont les acteurs sociaux peuvent se saisir » (*Ibid.*, p. 51). En ce qui a trait aux mathématiques, elles rejoignent la notion du langage que nous avons soulevée pour le domaine du français puisque les enseignants en discutent, notamment, par l'intermédiaire de la compétence “communiquer oralement”.

Pour résumer, les personnels enseignants mettent en place des interventions pédagogiques favorisant le processus de catégorisation des élèves. Dans un premier temps, la description de soi serait favorisée par les personnels enseignants à travers des prises de conscience et des introspections de la part des élèves. Dans un deuxième temps, les domaines d'apprentissage seraient porteurs de contenus didactiques et d'espace pédagogique qui viendraient agir directement sur l'appréhension qu'ont les élèves de leur environnement (Erikson, 2011).

### 3.2 Processus d'identification

En deuxième lieu, ce que font les enseignants dans le processus d'identification met de l'avant deux catégories, à savoir le climat de classe et les approches pédagogiques.

#### √ *Climat de classe*

Si cinq sixièmes (N=10/12) des personnels scolaires indiquent que le contexte scolaire favoriserait le développement d'un sentiment d'appartenance à une collectivité, les trois quarts (N=9/12) d'entre eux soulèvent qu'il permet l'accueil des références

culturelles et encourage le jugement des choix d'action. À cet égard, Bronfenbrenner (1979) considère la classe comme un microsystème dans lequel l'enfant se développe.

Ce qui se vit dans une classe n'est pas une relation neutre. Ainsi, à travers l'activité intellectuelle peuvent transparaître des valeurs telles que le respect de la vérité, le goût du dépassement, le plaisir de connaître, la capacité de tenir compte du point de vue des autres. (*Ibid.*, p. 17)

Parallèlement, «maintenir un climat propice à l'apprentissage» est l'une des composantes de la compétence professionnelle de la profession enseignante, soit «planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves» (Gouvernement du Québec, 2001). Établir un climat de classe favorable à l'apprentissage rejoint plus particulièrement deux composantes de la compétence «structurer son identité», soit «prendre sa place parmi les autres» et «mettre à profit ses ressources personnelles». En fait, l'environnement scolaire dans lequel l'élève évolue influencera sa capacité à se faire confiance et à manifester son autonomie de façon responsable (Gouvernement du Québec, 2006). Pour ce faire, certaines conditions doivent être mises en place afin que la classe puisse offrir une expérience positive qui influera sur le développement psychosocial de l'enfant.

Selon Blaya (2006), «le climat scolaire est une construction sociologique qui est à la fois à l'origine des comportements des individus, mais aussi le fruit de la perception individuelle et collective de l'environnement éducatif» (p. 16). Dans cette perspective, la construction identitaire est valorisée par l'entremise d'un climat scolaire et de classe qui facilite chez l'élève le «rapport» à son environnement en créant un contexte d'apprentissage dans lequel les relations sont bâties dans une structure «sécuritaire» pour ce dernier (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009.). Afin que le climat de classe soit positif, Cohen *et al.* (*Ibid.*) lui reconnaissent les composantes spécifiques qui suivent, présentées dans le tableau 38 ci-après.

Tableau 38  
Composantes du climat de classe positif<sup>9</sup>

Composantes	Exemples pour chacune des composantes
Les relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect de la diversité (relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration et entraide)</li> <li>- Communauté scolaire et collaboration (support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions ainsi qu'une vision mutuelle des parents et des enseignants sur l'apprentissage et les comportements attendus)</li> </ul>
L'enseignement et l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualité de l'instruction (attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide apportée si besoin, apprentissage relié à la vraie vie, récompenses, créativité valorisée et participation encouragée)</li> <li>- Apprentissage social, émotionnel et éthique (enseigné, valorisé et en lien avec les disciplines)</li> <li>- Développement professionnel (outils de mesure pour améliorer et encourager l'apprentissage, formation continue et évaluation des pratiques)</li> <li>- Leadership (vision irréfutable et claire du projet de l'école, mais aussi soutien et disponibilité de l'administration)</li> </ul>
La sécurité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sécurité physique (plan de crise, règles claires communiquées, réponses aux violations de la règle claires et sentiment de sécurité)</li> <li>- Sécurité émotionnelle (tolérance à la différence, réponses au harcèlement et résolution des conflits)</li> </ul>
L'environnement physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme ainsi qu'offres extra-scolaires</li> </ul>
Le sentiment d'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentiment d'être relié à la communauté scolaire, engagement et enthousiasme des enseignants et des élèves</li> </ul>

Les composantes du climat de classe correspondent aux relations, à l'enseignement et l'apprentissage, mais également à la sécurité, l'environnement physique et au développement d'un sentiment d'appartenance. À cet effet, Cohen *et al.* (*Ibid.*) observent que le climat de classe est valorisé par l'entremise de la participation significative de chacun des acteurs, la réaction face aux comportements à risque et l'attention portée par l'école à la vie familiale de manière à ce que les élèves sentent que les adultes de l'école respectent leur environnement et leur culture familiale.

Imbriqué à même le climat de classe, cinq sixièmes (N=10/12) des enseignants mettent en lumière l'importance d'encourager les échanges entre les élèves. En effet, un climat de classe favorable aux échanges permettrait de générer davantage de relations entre

---

<sup>9</sup> Tableau inspiré de Cohen *et al.* (2009).

tout un chacun. De ce fait, les personnels enseignants prennent le temps d'instaurer des discussions en groupe ou en dyade (ex.: suite à une lecture ou sur des champs d'intérêt commun) ainsi que des causeries (ex.: le matin ou sur les activités de la fin de semaine) dans le but de faire parler les élèves de leurs réalités et leurs expériences. Par ailleurs, ceux-ci encouragent les échanges entre les élèves en sollicitant leur avis, en prenant ensemble des décisions relatives à la classe et en valorisant le partage d'astuces utilisées par les jeunes afin d'atteindre les objectifs fixés (ex.: mini-prof). Les représentations des individus interpellés mettent de l'avant les activités suivantes afin d'encourager les échanges entre les élèves: activités positives qui maximisent les moments agréables (ex.: sports de groupe); activités et jeux de connaissances (ex.: bingo des connaissances, tournois scolaires et compétitions inter-écoles); jumelage de classes (ex.: travaux, événements et spectacles); événements particuliers au sein de l'école (ex.: vernissage d'œuvres réalisées par les élèves et spectacle de musique par les jeunes).

Le climat de classe se lie donc au développement identitaire du fait qu'il crée un environnement positif aux interactions sociales. Plus précisément, le processus d'identification y est valorisé puisque c'est à l'intérieur de ces relations que les élèves seraient en mesure d'identifier et d'assimiler un certain nombre de caractéristiques d'un autre que soi (*Ibid.*).

#### √ *Approches pédagogiques*

Pour la moitié (N=6/12) des personnels enseignants, les approches pédagogiques actualisées en classe ont une influence sur le développement de l'identité des élèves. Si ceux-ci disent laisser un espace au jeu, ils mettent de l'avant les approches coopératives par ateliers et par projet.

Premièrement, le jeu émerge comme un moment opportun dans la construction identitaire des élèves. Si celui-ci a été discuté précédemment, rappelons que c'est « une activité entre autres d'ordre physique, cognitif, affectif ou social et ayant des intentions variées en fonction de ceux qui y participent » (Bédard, 2010, p. 21). Selon Bédard (*Ibid.*), le jeu est particulièrement présent lors des périodes où les enfants apprennent à se connaître

puisque cette activité est porteuse des “conditions idéales” de réalisation de soi. Caillois (1967) définit le jeu comme une activité:

- libre, à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussi sa nature de divertissement attirant et joyeux;
- séparée, circonscrite dans les limites d’espace et de temps précises et fixées à l’avance;
- incertaine, dont le déroulement ne saurait être déterminé d’avance ni le résultat acquis préalablement;
- réglée, soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle qui seule compte. (p. 42)

Pour Sauvé, Renaud et Gauvin (2009), le jeu « développe la capacité d’entrer en relation avec les autres, de négocier, de discuter, de collaborer, de partager des émotions et des idées, de développer des liens et des amitiés ou encore de développer l’esprit d’équipe » (p. 96). Par le fait même, les élèves construisent leur identité à travers ce dernier par les rôles qu’ils empruntent, par exemple lors des jeux de rôle. De plus, une telle approche permet la liberté d’expression, sans compter que, bien que l’on puisse jouer solitairement, le jeu est une activité de collaboration.

Deuxièmement, l’approche coopérative désigne « un ensemble de méthodes dont l’enjeu est d’organiser une classe en sous-groupes, le plus souvent hétérogènes, au sein desquels les élèves travaillent en coopération sur des tâches scolaires » (Lehraus, 2002, p. 518). L’apprentissage coopératif repose sur cinq principes de base énoncés par Johnson, Johnson et Holubec (1994), à savoir: une interdépendance positive entre les membres des équipes; une responsabilisation individuelle et collective face à la tâche; le développement systématique d’habiletés sociales; la promotion d’interactions simultanées en groupes hétérogènes restreints; une réflexion critique sur les processus à l’œuvre dans les groupes. Afin que l’activité soit favorable à la coopération, le climat de classe doit être positif et marqué par le respect mutuel (Rouiller et Howden, 2010). Effectivement, le modèle de gestion de classe de Lessard et Schmidt (2011) discuté en amont met de l’avant la place des valeurs de l’enseignant dans la gestion de la classe puisque ce sont celles-ci qui « guident l’ensemble de ses décisions face à la gestion de classe » (p. 3).

L'approche coopérative fait donc directement appel aux valeurs de solidarité, démocratie, d'équité, de partage, de travail et d'engagement personnel (Lehraus, 2002; Rouiller et Howden, 2010). Conséquemment, son application en classe « demande aux praticiens d'examiner leurs conceptions pédagogiques ainsi que leurs valeurs personnelles et de redéfinir le cas échéant leur propre rôle dans la relation interactive avec les apprenants » (Lehraus, 2002, p. 519). De plus, l'approche coopérative se compose de moments réservés à des démarches d'éducation à la coopération comme la résolution de conflits et le conseil de coopération (*Ibid.*).

En effet, les représentations des personnels enseignants soulèvent la gestion de conflit et le conseil de coopération. À l'égard des conflits, si ceux-ci identifient qu'il est du rôle de l'enseignant d'agir en tant que médiateur lors de ces derniers, l'un d'entre eux précise que « 's'il a un conflit, on en discute ensemble, je ne les chicane pas, je dis seulement que j'interviens' ». De son côté, le conseil de coopération est surtout utilisé afin de mettre sur pied un espace de partage. Dans cette optique, Jasmin (1994) reconnaît que le conseil de coopération est « un lieu de gestion où chaque élève a sa place, où l'individu et le groupe ont autant d'importance l'un que l'autre et où les dimensions affectives et cognitives sont traitées en équilibre » (p. 10). Conséquemment, cette espace valorise le développement d'habiletés sociales de coopération où des choix de groupes sont organisés (*Ibid.*).

De ce fait, l'approche coopérative favoriserait le processus d'identification dans la construction identitaire par les échanges d'idées qu'elle invoque. Autrement dit, si « structurer son identité » et « coopérer » sont tous les deux des compétences d'ordre personnel et social (Gouvernement du Québec, 2006), celles-ci partagent « des dimensions tant cognitives que socioaffectives dans l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre » (*Ibid.*, p. 31).

Troisièmement, l'approche par projet (ou pédagogie par projet) peut être définie comme « un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage » (Hubert, 2005, p. 18). Selon

Hubert (*Ibid.*), les apprentissages à l'intérieur de cette dernière se font dans une production à portée sociale qui mobilise et valorise les élèves.

Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoir d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement complexifiera les acquisitions en cours. (*Ibid.*, p. 18)

Une telle approche favorise donc les relations sociales entre les élèves, notamment par la nécessité de résoudre des problèmes en sous-groupe. De plus, cet auteur ajoute la pertinence de l'approche par projet dans la construction identitaire des élèves (*Ibid.*).

Un projet-élèves peut être lu comme une offre de stratégie identitaire, faite plus ou moins explicitement aux élèves, vers une reconnaissance sociale plus grande, point de départ de transformation et d'acquisitions plus larges. Par "offre de stratégie identitaire", j'entends la perception par le formé que le projet qui se dessine sera l'occasion de conquérir une reconnaissance sociale plus large qui affectera positivement son identité. Une occasion à saisir pour donner de lui-même une meilleure image. (*Ibid.*, p. 35)

Dès lors, au fur et à mesure que le projet prend corps, l'identité de l'élève se construit puisque la crédibilité de celui-ci augmente, ayant pour impact une représentation de soi davantage positive par l'élargissement de ses choix d'actions et une modification des rapports sociaux (*Ibid.*). D'ailleurs, cette approche encourage le processus d'identification dans l'investissement qu'a l'élève à travers les différentes étapes de réalisation du projet et dans la production finale.

Quatrièmement, si l'approche par ateliers est peu discutée scientifiquement, quelques constats peuvent être faits. Caron (1997) définit celle-ci en tant que contexte pédagogique ayant une grande souplesse et des possibilités d'individualisation. Elle permettrait « une participation plus active de l'apprenant à ses expériences, à ses découvertes et à ses apprentissages » (*Ibid.*, p. 359). Lors de la préparation et la réalisation d'ateliers d'apprentissage au primaire, Ouellet (1996) met en lumière les quinze éléments à considérer qui suivent: l'intention pédagogique; les objectifs d'apprentissages; la durée (atelier temporaire ou permanent); le scénario d'apprentissage (départ, enrichissement, approfondissement, consolidation et évaluation); l'aménagement de la classe (espace de rangement, aire de travail et zone silencieuse); le comment (en dyade, équipe ou

individuel); le mode organisationnel (horaire des ateliers, plan de travail et tableau de programmation); le pour qui (atelier obligatoire, facultatif ou semi-obligatoire); la correction (autocorrection ou correction par l'enseignant); les moyens techniques (feuille de route et tableau d'inscription aux ateliers); la fréquence (nombre de fois par jour); les genres de situation (activités ouvertes, exercices, exploration, manipulation, communication ou créativité); la discipline (règles de vie); le matériel (livres de bibliothèque, jouets, volumes, ordinateur et jeux); les outils (*Réfecto*, référentiel, démarche visuelle ou écrite et mandat écrit ou illustré). Loin d'être improvisés, les ateliers nécessitent une planification et une gestion de classe laissant place à l'autonomie de l'élève, mais aussi la coopération en fonction desdits ateliers.

Si les élèves ont tendance à sélectionner les activités d'apprentissage à effectuer dans les ateliers en fonction de leurs forces et faiblesses (Gouvernement du Québec, 2006), l'approche par atelier rejoint le processus d'identification, car elle permet aux élèves de faire des choix par rapport à l'ordre des ateliers à réaliser, à une activité plutôt qu'une autre dans un même atelier en fonction de son niveau de difficulté, aux produits à livrer, etc. De plus, elle permet à ces derniers d'avoir un rapport plus intime avec l'enseignant, en allant le consulter, mais aussi de privilégier les échanges avec les pairs.

En somme, tant le jeu que les diverses approches (coopérative, par projet et par atelier) ont tous en commun le souci de laisser place à l'autonomie des élèves. Selon Bélanger et Farmer (2012), « l'autonomie est un concept clef du discours pédagogique » (p. 174). Celle-ci se définit en un pôle cognitif et politique (Lahire, 2001). D'une part, l'autonomie cognitive renvoie à la capacité des jeunes à résoudre des problèmes, à effectuer des tâches sans se référer à l'enseignant (*Ibid.*). D'autre part, l'autonomie politique « est un processus de relation de soi aux autres inscrits dans des structures relationnelles » (Bélanger et Farmer, 2012, p. 175).

À ce propos, les enseignants (N=6/12) relèvent l'importance d'amener les élèves à faire des choix, par exemple dans la sélection des activités, ateliers et sujets d'apprentissage, du lieu de travail et des coéquipiers ainsi que de l'ordre des domaines



d'apprentissage à travailler ou du temps nécessaire afin de terminer une tâche. Plus particulièrement, ils précisent que leur rôle est d'explicitier les techniques favorisant l'autonomie pour ensuite les laisser progressivement prendre des décisions par eux-mêmes. À cet effet, le développement de l'identité doit être envisagé comme « un construit, forgé par le jeune en interaction avec d'autres et en fonction d'un contexte objectif qui balise les choix possibles » (Gallant et Pilote, 2013, p. 4). Dans cette optique, le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) indique que l'élève doit être amené à juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action et à manifester de plus en plus d'autonomie en mettant à profit ses ressources personnelles.

Dans un ordre d'idées similaires, les personnels enseignants identifient des stratégies et contextes d'enseignement-apprentissage afin de maximiser la construction identitaire chez les élèves. Pour ne relever que ceux n'ayant pas été soulevés antérieurement: adopter une classe flexible; organiser des groupes de discussion et favoriser les débats; faire usage de matériels variés, tels les livres, les vidéos et les images; générer des mises en situation diversifiées (ex.: mimer les sentiments et inverser les rôles lors d'un conflit).

Concernant la classe flexible, Del'homme (2018) affirme que cette organisation spatiale favorise l'autonomie puisque les élèves y sont amenés à faire des choix concernant la place qu'ils occuperont dans la classe, la gestion du matériel, leur position de travail et le fait de travailler seul ou non. De plus, le «vivre ensemble» est instauré par l'établissement des règles de vie communes où les échanges sont encouragés.

Pour leur part, la discussion et les débats ont un lien direct avec la construction identitaire. Si Short (2018)<sup>10</sup> valorise les groupes de discussion pour développer les habiletés de communication des élèves, elle recommande aussi les activités «gagnantes»

---

<sup>10</sup> Édutopia. 22 juillet 2018. *More talking in class, please: Strategies for facilitating small group and whole class conversations with students in grades 3 to 12*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.edutopia.org/article/more-talking-class-please>>.

qui suivent: le séminaire (échange d'idées et de questionnements entre les élèves sans qu'ils lèvent la main); le sommet (prise de position et développement de solution à partir d'un problème ressorti par l'enseignant); le débat (affrontement entre deux partis, basé sur les opinions des jeunes) comme activités gagnantes. Pour sa part, Fortin (2016) décrit les interactions langagières à l'intérieur des débats comme éléments constitutifs de la construction identitaire. D'une part, les débats permettraient de « (re)construire des conventions interactionnelles et de les rendre manifestes » (*Ibid.*, p.15) puisque l'individu base ses éléments de négociation sur une image de soi en validation. D'autre part, cet affrontement verbal apparaîtrait comme « l'expression d'une relation interpersonnelle au cœur de laquelle les sujets [...] co-construisent un univers référentiel commun » (*Ibid.* p. 15). Enfin, les débats se présenteraient comme « un espace contractuel de genèse intersubjective, à travers laquelle les sujets actualisent un rapport commun au monde: un monde qui se dit (et non un monde déjà là), et dont la communauté – au sens de ce qui est commun – se construit par le langage » (*Ibid.*).

Quant aux matériels, selon le MEES (Gouvernement du Québec, 2010), ceux-ci sont diversifiés car « plusieurs ressources de nature variée sont utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage » (p. 3). Toutefois, si le MEES (*Ibid.*, 2019) émet annuellement une liste de matériels qu'il approuve, ces derniers concernent les domaines d'apprentissage, non pas les compétences transversales. Ainsi, toute forme de matériels permettant aux élèves de développer les différentes facettes des composantes de la compétence “structurer son identité” sont envisageables et la responsabilité de les identifier revient aux enseignants. À ce propos, certains des sujets interrogés soulignent justement cette difficulté. Pour sa part, Lentz (2016) nous met en garde contre « la stricte mise en œuvre d'un arsenal d'outils d'enseignement/apprentissage, aussi pertinent et sophistiqué soit-il » (p. 334) en soulevant l'importance « d'inscrire le travail pédagogique dans le contexte dans lequel il se déroule » (*Ibid.*). Conséquemment les matériels utilisés doivent être représentatifs de la réalité des jeunes de manière à ce qu'ils puissent “se reconnaître” et ainsi, parfaire leur identité.

Enfin, les mises en situation seront multiformes puisque le MEES (*Ibid.*, 2006) stipule que « toute situation complexe fait nécessairement appel » (p. 12) aux compétences transversales, dont “structurer son identité”. Dans cette perspective, à l’intérieur des situations d’apprentissage, les enseignants sollicitent un ensemble de stratégies pédagogiques visant le développement identitaire. À ce propos, Lentz (2016) mentionne que « des situations d’apprentissage qui engagent les élèves dans des projets authentiques représentant pour eux des défis réalistes et dans lesquels ils explorent des problématiques qui les concernent, questionnent, mettent en œuvre une pensée critique et créative, exploitent leur potentiel de création et se découvrent » (p. 355) sont à considérer afin de faciliter et maximiser la construction de l’identité chez ceux-ci.

En somme, il appert que les enseignants favorisent le processus d’identification des élèves par la mise en place d’un climat de classe positif ainsi que par l’utilisation d’approches pédagogiques variées qui laissent place à l’autonomie et aux interactions sociales sous diverses formes.

### 3.3 Processus de comparaison sociale

En dernier lieu, ce que font les personnels enseignants quant au processus de comparaison social est véhiculé par les catégories qui suivent, soit la gestion de classe et se démarquer comme groupe.

#### √ Gestion de classe

Selon Bouchard (2018), « les actes de gestion de classe sont surtout liés à l’organisationnel, pour ensuite faciliter les actions relationnelles. Ensuite, la relation avec les élèves influencera le comportemental » (p. 57). De son côté, Vyboh-Poirier (2016) démontre que « lorsque la discipline positive est instaurée en classe, une atmosphère de respect mutuel règne dans le groupe-classe, ce qui fait en sorte que le climat est sain et propice aux apprentissages » (p. 4). Effectivement, les deux tiers (N=8/12) de l’échantillon mettent de l’avant la gestion de classe comme manière de travailler la compétence transversale “structurer son identité”.

Pour ce faire, Chouinard (1999) remarque que la gestion de classe provient d'un ensemble de connaissances procédurales. Sur ce point, ces dernières correspondent « au “comment” de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (Tardif, 1992, p. 50). Ainsi, Chouinard (1999) met de l'avant les connaissances procédurales qui suivent, à savoir le maintien de l'ordre et des élèves dans la tâche, la résolution des problèmes, l'engagement et l'autonomisation des patrons d'action.

Quant à Gaudreau (2017), il identifie les cinq conditions suivantes afin de favoriser une gestion de classe positive: la gestion efficace des ressources; l'établissement d'attentes claires; le développement de relations sociales positives; la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement; la gestion des comportements d'indiscipline.

Conséquemment, certaines de ces conditions corroborent les représentations des personnels enseignants au regard de la mise en place d'un contexte favorable à la construction identitaire. L'établissement d'attentes claires rejoint les propos des enseignants par l'identification de valeurs et des règles de vie au sein de la classe et par la mise en place de routines favorisant l'autonomie. À l'égard du développement de relations sociales positives, Gaudreau (2017) affirme que « le sentiment d'appartenance à l'école, le soutien par les pairs et l'implication parentale sont tous des facteurs qui découlent de la qualité de ces relations » (*Ibid.*, p. 79). À cet effet, pareillement à Gaudreau (*Ibid.*), cinq sixièmes (N=10/12) des enseignants suggèrent de donner des rétroactions spécifiques à l'apprentissage réalisé, d'amener l'élève à prendre conscience de ses progrès et de souligner l'effort.

Dans un premier temps, selon Rodet (2000), la rétroaction « vient en réponse à un travail de l'apprenant; propose une correction commentée; exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté; a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir » (p. 49). Elle est « un

acte de communication » (*Ibid.*, p. 71) qui permettrait à l'enseignant d'entrer en relation avec les élèves afin de faciliter son «rapport à» l'apprentissage.

Ensuite, la prise de conscience se retrouve dans plusieurs étapes de l'activité d'apprentissage (Ouellet, 1997). En effet, elle favoriserait la description de soi puisque les élèves ont à prendre conscience: de l'emprise qu'ils ont sur les tâches à accomplir; des pertes de sens; des doutes; des impuissances; des situations et des contextes dans lesquels ils transfèrent ses connaissances (*Ibid.*). Faire de la sorte leur permettrait de développer la composante de compétence «prendre sa place parmi les autres» en reconnaissant les valeurs qui les animent et les buts qu'ils se sont fixés (Gouvernement du Québec, 2006). Également, la composante de compétence «mettre à profit ses ressources personnelles» est aussi sollicitée en en actualisant leurs forces et visualisant leurs faiblesses (*Ibid.*).

Quant au fait que l'enseignant souligne l'effort des élèves, cela lui permet d'encourager la participation active des élèves (*Ibid.*, 2007) et serait selon Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005), une stratégie motivationnelle efficace. Toutefois, ces auteurs (*Ibid.*) précisent qu'il ne s'agit pas de relever uniquement l'effort mis à la tâche, mais aussi de souligner l'importance de celle-ci en les encourageant à s'investir davantage (ex.: dire clairement aux élèves qu'ils sont capables de faire mieux). De cette manière, ces derniers sont en mesure de juger de la qualité et de la pertinence de leur choix d'action (composante de compétence «mettre à profit ses ressources personnelles») dans leur développement psychosocial de la vertu de compétence (Erikson, 2011). De plus, le tout favoriserait leur confiance en soi en stimulant leur goût d'apprendre (Gouvernement du Québec, 2006).

Par ailleurs, Chouinard (1999) mentionne que l'engagement et le maintien des élèves dans les tâches sont favorisés par l'utilisation d'une diversité de moyens. Cependant, il indique que le recours exclusif aux stratégies faisant appel à la récompense et à la punition pose plusieurs problèmes. Dans le même sens, les enseignants questionnés mentionnent aussi utiliser des systèmes de renforcement (ex.: billets privilèges). Ceux-ci serviraient principalement à: développer un sentiment d'appartenance en caractérisant groupe-classe; amener les élèves à se faire confiance en les amenant à vivre des réussites;

développer leur autonomie en favorisant une gestion de classe efficace. En outre, Gaudreau (2017) confirme que « les interventions de l'enseignant visent surtout à nommer les comportements attendus, et son attention est dirigée vers les comportements appropriés des élèves afin de valoriser leur adoption » (*Ibid.*, p. 125). À cet effet, les personnels enseignants soulèvent l'efficacité des conséquences logiques dans la gestion des comportements d'indiscipline.

Parallèlement, le modèle de gestion de classe de Lessard et Schmidt (2011) place les valeurs de l'enseignant au cœur des pratiques puisque ce sont celles-ci qui « guident l'ensemble de ses décisions face à la gestion de classe » (*Ibid.*, 2003, p. 3). En effet, l'observation systématique, la communication et la collaboration, l'analyse réflexive ainsi que l'organisation prendraient sources dans les valeurs personnelles et professionnelles des personnels enseignants.

Ainsi le développement de l'identité des élèves est soutenu par une gestion de classe où les valeurs de l'enseignant sont au cœur. En effet, c'est par l'intermédiaire des quatre sphères que les jeunes peuvent, entre autres, faire des choix dans leurs démarches d'apprentissage et interagir avec autrui. La gestion de classe faciliterait de cette manière le « rapport à » autrui et son environnement puisqu'en tant que « guide et modèle, l'enseignant peut transmettre ces mêmes valeurs à ses élèves et promouvoir différentes conduites et habiletés sociales qui en découlent afin de favoriser l'établissement de relations harmonieuses dans la classe » (*Ibid.*, p. 2).

#### √ *Se démarquer comme groupe*

Si le quart (N=3/12) des personnels enseignants met de l'avant la catégorie « se démarquer comme groupe », il appert qu'elle est pertinente au processus de comparaison sociale. Au déploiement de ce dernier, les enseignants mentionnent les rituels instaurés en classe. Selon Jeffrey (2013), « les théories sur les rites scolaires permettent de mieux comprendre le devenir élève » (p. 63) et « apportent quelques idées nouvelles pour saisir comment un enfant se maintient dans son identité d'élève » (*Ibid.*). Plus particulièrement, ces rites appris à l'école « favorisent le passage de la culture familiale à la culture scolaire »

(*Ibid.*, p. 57). À titre d'exemple, l'un des personnels enseignants souligne "saluer de différentes façons les élèves lorsqu'ils rentrent dans la classe". De plus, il indique ce qui suit: "nous sommes la seule classe de l'école à faire cela et les autres classes reconnaissent que mes élèves appartiennent à ma classe".

Mbikayi et St-Amand (2017) précisent que le sentiment d'appartenance à l'école est considéré comme un phénomène qui favorise « l'engagement scolaire et l'adaptation des jeunes » (p. 784). À cet effet, St-Amand, Bowen et Lin (2017) définissent le sentiment d'appartenance comme suit.

Dans ce contexte, il (le sentiment d'appartenance à l'école) est atteint quand l'élève en arrive à développer des relations sociales positives avec les membres de l'environnement scolaire; des rapports sociaux empreints d'encouragements, de valorisation, d'acceptation, de soutien, de respect et d'amitié. L'appartenance renvoie également à des émotions positives, que l'on pourrait qualifier d'attaches affectives, se rapportant au fait de ressentir de l'intimité, de se sentir utile, solidaire et fier de fréquenter l'établissement ou encore de se sentir bien. Le sentiment d'appartenance se singularise par une participation active au sein des activités de l'école (p. ex., activités parascolaires) et des activités menées par l'enseignant en classe, en plus de l'adoption de normes et de valeurs véhiculées au sein de l'environnement socioéducatif. (*Ibid.*, p. 14)

Ainsi, se démarquer comme groupe serait favorable à la construction identitaire des élèves, notamment au développement de leur identité sociale. En effet, faire de la sorte permet aux jeunes de spécifier les ressemblances et différences en comparaison avec les autres groupes ce, afin de se définir comme entité particulière. À cet effet, Deschamps et Moliner (2008) précisent que « l'identité sociale renvoie au fait que l'individu se perçoit comme semblable aux autres de même appartenance (le Nous) mais elle renvoie aussi à une différence, à une spécificité de ce nous par rapport aux membres d'autres groupes ou catégories (le Eux) » (p. 17).

Pour résumer, le processus de comparaison sociale des élèves se réalise par l'établissement d'une gestion de classe unique, étant donné l'implication et le transfert des valeurs de l'enseignant. Pour sa part, le sentiment d'appartenance permet l'identification

de ce qui les rassemble en tant que groupe et de ce qui les différencie des autres regroupements.

#### 4. SYNTHÈSE

En guise de synthèse, les représentations des personnels enseignants nous permettent d'identifier leur rôle et les actions qu'ils posent afin de valoriser la construction identitaire chez les élèves perçue en tant que processus. La figure 15 suivante agit en tant que synthèse de la discussion des résultats de cette recherche. Dans celle-ci, chacun des objectifs spécifiques revient en ordre, du haut vers le bas, à savoir décrire les représentations d'enseignants à l'égard de l'identité et de sa construction chez les élèves; décrire les représentations d'enseignants par rapport à leur rôle dans le développement identitaire des élèves; identifier ce que font les enseignants afin de valoriser le développement de la compétence transversale "structurer son identité".



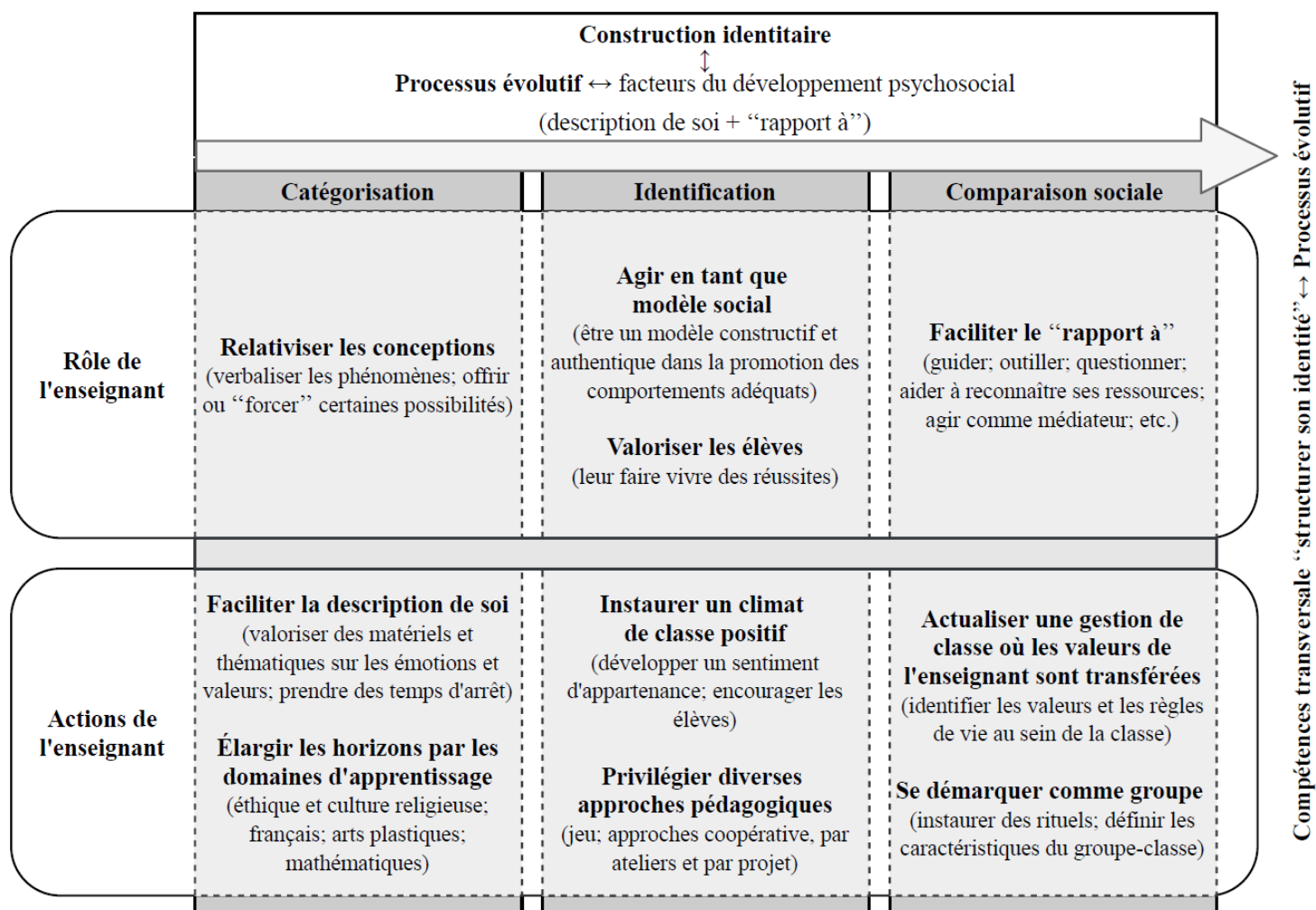


Figure 15: Les représentations de personnels enseignants du primaire à l'égard de la construction identitaire des élèves et de ce qui en valorise son développement

En premier lieu, la construction identitaire serait pour les enseignants du primaire un processus évolutif qui est influencé par le développement psychosocial des jeunes et qui s'effectue par l'entremise de la description de soi qui engage le “rapport à”.

En deuxième lieu, le rôle de l'enseignant consiste à relativiser les conceptions des élèves (verbaliser les phénomènes; offrir ou “forcer” certaines possibilités), agir en tant que modèle social (être un modèle constructif et authentique dans la promotion des comportement adéquats), valoriser les élèves (leur faire vivre des réussites) ainsi qu'à faciliter le “rapport à” (guider; outiller; questionner; aider à reconnaître ses ressources; agir comme médiateur; etc.).

En troisième lieu, les actions entreprises par les enseignants sont de faciliter la description de soi (valoriser des matériels et thématiques sur les émotions et valeurs; prendre des temps d'arrêt) et d'élargir les horizons des élèves par les domaines d'apprentissage (éthique et culture religieuse; français; arts plastiques; mathématiques). À cela s'ajoute l'instauration d'un climat de classe positif (développer un sentiment d'appartenance; encourager les élèves), mais également le fait de privilégier diverses approches pédagogiques (jeu; approches coopératives, par ateliers et par projet), d'actualiser une gestion de classe où les valeurs de l'enseignant sont transférées (identifier les valeurs et les règles de vie au sein de la classe) ainsi que de se démarquer comme groupe (instaurer des rituels; définir les caractéristiques du groupe-classe).

En d'autres termes, le processus de catégorisation est mis de l'avant puisque les élèves sont en mesure d'obtenir une vision organisée du monde, leur permettant ainsi l'appréhension de leur environnement (Deschamps et Moliner, 2008). Pour sa part, le processus d'identification serait favorisé puisque ceux-ci sont en mesure d'identifier autrui et de s'identifier, ou non, à celui-ci (Mucchielli, 2009) à travers lequel les relations sociales y sont encouragées. Enfin, le processus de comparaison sociale est valorisé lorsque les personnels enseignants mettent en place des situations qui permettent aux élèves d'observer les similitudes et différences entre soi, son groupe d'appartenance et les groupes extérieurs (Deschamps et Moliner, 2008).

Finalement, plus de la moitié ( $N=7/12$ ) des personnels enseignants souligne certaines difficultés rencontrées quant à l'enseignement de la compétence "structurer son identité". Dès lors, ils mentionnent le manque de matériels qui permettrait d'orienter leurs pratiques enseignantes. De plus, ils affirment qu'évaluer ladite compétence ne va pas de soi. À cet effet, ils relèvent la nécessité d'identifier des objectifs clairs d'évaluation. Pour terminer, ils indiquent que cette compétence transversale n'a pas été vue durant leur formation initiale et la formation continue suivie.

Ainsi l'objectif général de cette étude était d'identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de la construction identitaire des élèves et de

ce qui en valorise son développement. La discussion scientifique entourant chacun des objectifs spécifiques met en lumière les représentations communes et partagées des personnels scolaires ayant participé à l'étude. Si nous ne pouvons parler de représentations sociales pour la population ciblée, à savoir les personnels enseignants de la CSRS, il n'en demeure pas moins que certaines représentations semblent ancrées socialement au sein de la commission scolaire.

## CONCLUSION

La problématique de cette recherche met en évidence la pertinence sociale et scientifique de l'objet d'étude visant à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard du développement de l'identité chez l'élève. D'une part, la pertinence sociale relève de l'intérêt du MEES pour la construction identitaire chez les élèves qui fréquentent un établissement scolaire, et ce, depuis la publication du *Rapport Parent* (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963, 1964, 1966a, 1966b, 1966c) jusqu'au PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) mis actuellement en œuvre à l'enseignement primaire francophone au Québec. Plus particulièrement, dans ce dernier la compétence "structurer son identité" est constituée de trois composantes de compétence. La composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes" sollicite la réaction des jeunes envers leur environnement par l'identification de leurs perceptions, sentiments et réflexions, mais également par la considération du regard d'autrui sur leurs réactions de façon à élargir leur bagage culturel et accueillir les références morales ou spirituelles. Quant à la composante de compétence "prendre conscience de sa place parmi les autres", elle privilégie chez les élèves la prise de conscience de leurs valeurs et des buts qu'ils se fixent en: se faisant confiance; élaborant leurs opinions et choix; identifiant leur appartenance à une collectivité dans une ouverture à la diversité culturelle et ethnique. Finalement, la composante de compétence "mettre à profit ses ressources personnelles" permet à ceux-ci d'exploiter leurs forces en allant au-delà de leurs limites, de juger de l'adéquation de leurs choix en démontrant graduellement de l'autonomie et de l'indépendance. Cependant, d'après la Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006), cette compétence serait source de difficulté dans son actualisation. En effet, si un manque de précision et d'uniformité dans la formulation des compétences transversales du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2006) est remarqué, la mise en œuvre de la compétence "structurer son identité" susciterait un certain malaise chez les personnels enseignants, puisque selon le Conseil supérieur de l'éducation (2007), celle-ci relèverait davantage des finalités éducatives plutôt que d'une compétence à développer de manière transversale. Pourtant, "structurer son identité" demeure une compétence transversale devant être enseignée au primaire.

D'autre part, la pertinence scientifique est liée l'importance de se pencher sur l'enseignement qui en valorise le développement. Les recherches internationales, canadiennes et québécoises au regard de la construction de l'identité démontrent l'importance de privilégier celle-ci en énonçant les effets positifs sur les élèves. Toutefois, si des études considèrent les caractéristiques biologiques et psychologiques des jeunes (Belzil, 1984; Neddal, 2010; Paradis, 1969), le rapport à l'identité des élèves de minorité culturelle ou linguistique est davantage documenté (Allred, 2017; Clerkin 2016; Fortier, 1987; Leclerc, 2000; Scrutton et Beames, 2015; Snyder, Vuchinich, Acock, Washburn et Flay, 2012).

De plus, les résultats de l'étude menée par la Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006) démontrent clairement que la construction identitaire chez l'élève serait la deuxième compétence transversale la moins abordée par les personnels enseignants. De là l'importance de documenter cette dernière auprès de personnels scolaires. Dans cette perspective, la question de recherche qui sous-tend la réflexion menée dans l'actuelle réflexion est la suivante: qu'en est-il du développement de l'identité et de sa relation avec les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de l'enseignement de la compétence «structurer son identité»?

Dans le but de répondre à notre questionnement, le cadre conceptuel articule le concept d'identité et les construits de représentations cognitives et de représentations sociales. L'identité est pour Mucchielli (2009) « un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur » (p. 20). Pour les élèves d'âge primaire, il se compose d'un amalgame de sentiments et de référents identitaires (*Ibid.*) chapeautés par les crises psychosociales de travail/infériorité et d'identité/confusion des rôles (Erikson, 2011). Pour leur part, les représentations cognitives sont un « stock minimal relativement stable d'informations mémorisées » (Denis et Dubois, 1976, p. 545). Celles-ci se créent dans la dynamique enfantine et constituent le corpus d'images mentales de l'enfant sur le monde qui l'entoure (Piaget, 1976). Quant aux représentations sociales, elles correspondent à une « organisation

psychologique, une forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible à aucune autre » (Moscovici, 1975, p. 43).

L'objectif général de la présente recherche visait à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de la construction identitaire des élèves et de ce qui en valorise son développement. Celui-ci faisait état de trois objectifs spécifiques permettant son opérationnalisation par l'entremise de la méthodologie. Ainsi, la recherche de type descriptif menée a privilégié une méthode quantitative (Boudreault et Cadieux, 2011) et une méthode qualitative (De Ketele et Roegiers, 1991). Si la population de référence concerne les personnels enseignants de la CSRS, l'échantillon était de convenance et aléatoire, car issu des enseignants du primaire œuvrant à la CSRS qui étaient volontaires (N=12). Pour sa part, l'échantillonnage a été réalisé par procédure dite en boule de neige où nous avons demandé à un « noyau d'individu » (Beaud, 2010, p. 266), à savoir deux enseignants issus de notre environnement professionnel, d'interpeler « tous ceux qui sont en relation [...] avec eux, et ainsi de suite » (*Ibid.*). Le recueil des données a donné lieu à une tâche de classement ainsi qu'à une entrevue individuelle effectuées auprès des sujets composant l'échantillon. Si la tâche de classement demandait aux sujets de comparer des items entre eux afin de les classer par ordre d'importance en leur octroyant un rang de priorité, l'entrevue était supportée par un guide d'entrevue semi-dirigée construit à partir des descriptifs des composantes de la compétence « structurer son identité » (Gouvernement du Québec, 2006). Enfin, la procédure utilisée pour la tâche de classement est l'analyse de distances réalisée par l'intermédiaire du MDS. Pour leur part, les verbatim issus de l'entrevue ont donné lieu à une analyse de contenu selon Bardin (2013).

Les résultats découlant des analyses effectuées ont permis d'identifier les représentations communes et partagées de la part des personnels enseignants de la CSRS au regard de la construction identitaire des élèves et de ce qui en valorise son développement. Elle met aussi en lumière les représentations cognitives de ces derniers. Finalement, la discussion scientifique ressort les faits saillants de manière à répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, puis à l'objectif général.

Globalement, la construction identitaire correspond à un processus évolutif qui est influencé par le développement psychosocial des jeunes et qui s'effectue par la description de soi dans le "rapport à". Pour sa part, le rôle de l'enseignant consiste à relativiser les conceptions des élèves (verbaliser les phénomènes; offrir ou "forcer" certaines possibilités), agir en tant que modèle social (être un modèle constructif et authentique dans la promotion des comportements adéquats), les valoriser (leur faire vivre des réussites) ainsi que faciliter leur "rapport à" (guider; outiller; questionner; aider à reconnaître ses ressources; agir comme médiateur; etc.). Enfin, les actions entreprises par ces derniers sont de faciliter la description de soi chez les jeunes (valoriser des matériels et thématiques sur les émotions et valeurs; prendre des temps d'arrêt) et d'élargir leurs horizons par les domaines d'apprentissage (éthique et culture religieuse; français; arts plastiques; mathématiques). Pour ce faire, les enseignants instaurent un climat de classe positif (développer un sentiment d'appartenance; encourager les élèves), privilégient diverses approches pédagogiques (jeu; approches coopérative, par ateliers et par projet), actualisent une gestion de classe dans laquelle ils transfèrent leurs valeurs, mais aussi identifient les valeurs et les règles de vie au sein de la classe où cette dernière se démarque comme groupe (instaurer des rituels; définir les caractéristiques du groupe-classe).

Si cette recherche n'a aucunement la prétention de généraliser les résultats obtenus au regard de la population des personnels scolaires québécois à l'enseignement au primaire francophone, des limites sont présentes et des retombées sont envisagées.

#### √ *Limites*

Tout d'abord, l'une des limites découle du fait que l'échantillon était restreint, qu'il a été construit sur une base volontaire et que les résultats ne peuvent être généralisables. En second temps, la méconnaissance de cette thématique (Table de pilotage du renouveau pédagogique, 2006) ou un sentiment d'incompétence à son propos ont pu freiner la participation des enseignants. D'ailleurs, un manque de temps de leur part est envisageable tenant compte que le recueil des informations a été effectué en fin d'année scolaire. Également, l'entrevue comme mode de recueil de données, comporte certaines limites. À cet égard, Savoie-Zajc (2011) affirme que « la qualité de l'échange dépend de la qualité de

la relation qui s'établit entre les deux personnes » (p. 133), à savoir l'intervieweur et l'interviewé. De plus, identifier les représentations des interlocuteurs lors d'une entrevue reflète « ce que les gens expriment au sujet de leur expérience, avec toutes les limites qu'un tel témoignage peut comporter » (*Ibid.*, p. 134). Enfin, « la nature même du matériau verbal qui constitue le cœur de la collecte de données » (*Ibid.*, p. 133) et le type d'analyse mis de l'avant présentent certes certaines limites.

L'ensemble de ces éléments confirme la nature exploratoire de notre recherche au sens où celle-ci s'adresse à un domaine de connaissance qui demeure flou en matière d'opérationnalisation dans l'univers de l'enseignement, notamment au Québec. La recension des écrits scientifiques réalisée, tant au plan national qu'international, ne permettait guère d'identifier de recherches empiriques préalables ou corpus de données probantes, même au sens large du terme tel qu'employé en sciences humaines et sociales (Larose, Couturier, Bédard et Charette, 2011), ayant permis d'assurer une existence représentationnelle de la construction identitaire, en particulier chez les élèves du primaire. Cela étant, notre recherche soulève des besoins d'investigations subséquentes d'importance.

#### √ *Retombées*

L'actuelle étude permet des retombées de divers ordres. D'abord, la publication de ce mémoire met à jour des connaissances scientifiques concernant les représentations de personnels enseignants à propos de la construction identitaire des élèves du primaire, à l'enseignement lié à celle-ci ainsi qu'à leur rôle à ce propos. Ensuite, la réflexion menée et les résultats découlant de l'étude sont un apport transférable dans le cadre de la formation initiale et continue en enseignement par son volet transversal. Enfin, la diffusion des résultats pourrait influencer l'agir enseignant au regard du développement identitaire dans les classes du primaire au Québec par un partage d'expertise.

#### √ *Pistes de réflexion*

De nombreuses pistes de réflexion émanent de la réalisation du présent mémoire. *A priori*, il serait pertinent de refaire cette étude, mais à l'aide d'un échantillon plus large



dans la perspective théorique des représentations sociales. À cet effet, il serait intéressant d'identifier les représentations des personnels enseignants des différentes commissions scolaires québécoises. De plus, il serait judicieux de connaître les pratiques particulières actualisées dans chacun des cycles d'enseignement afin de circonscrire les besoins réels des praticiens. Parallèlement, une future étude pourrait établir une liste des matériels accessibles aux enseignants. En outre, si nous avons abordé la construction identitaire en questionnant les représentations des personnels enseignants, une prochaine recherche pourrait faire état des représentations des élèves. Enfin, l'observation directe permettrait d'en savoir davantage sur l'enseignement de la compétence "structurer son identité".

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1996). Specific processes of social representations. *Papers on social representations*, 5(1), 77-80.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (4<sup>e</sup> éd.). Anjou, QC: Éditions CEC (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Allport, G.-W. (1970). *Structure et développement de la personnalité*. Neuchâtel, CH: Delachaux et Niestlé.
- Allred, C.-G. (2017). *Succeeding with Positive Action*. Twin Falls, ID: Positive Action. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://files.acrobat.com/a/preview/3474ba56-a471-4196-afb5-83dab90b8672>>.
- Anadon, M. (2018). Les méthodes mixtes: implications pour la recherche “dite” qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2019-v38-n1-rechqual04566/1059650ar/>>.
- Andreani, J.-C. et Conchon, F. (2003). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: état de l'art en marketing*. Actes du Congrès des Tendances du Marketing. Paris, FR: Institut INSEMMA et Groupe ESCP-EALP.
- Argyle, M. (2017). *Social encounters: Contributions to social interaction*. New York, NY: Routledge.
- Auclair, E., Vanoni, D. et Braem, S. (2001). L'attractivité du milieu rural perçu par les jeunes: un enjeu pour les politiques de développement local. *Recherche sociale*, 159, 40-68.
- Babbie, E. (2001). *The practice of social research* (9<sup>e</sup> éd.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation: distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 4(177), 49-66.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2012-v38-n1-rse0675/1016748ar.pdf>>.
- Basco, L. (2014). Vers une psychologie de la personne, de l'Être. In L. Basco, *Construire son identité culturelle* (p. 17-28). Paris, FR: Harmattan. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.harmatheque.com.ezproxy.usherbrooke.ca/ebook/9782343028637>>.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (12<sup>e</sup> éd.). Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Bechtel, G.-G. (1976). *Multidimensional Preference Scaling*. The Hague, NL: Mouton & Co.
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 251-283). Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://plu.mx/a/?ebSCO-client=&isbn=9782760516007>>.

- Bédard, J. (2011). Des définitions de sens commun de jeunes qui caractérisent le jeu et sa relation avec l'apprentissage. In J. Bédard et G. Brougère, *Jeu et apprentissage: quelles relations?* (p. 19-42). Sherbrooke, QC: Édition du CRP.
- Bédard, J. (2006). Les matériels conventionnels et électroniques au préscolaire : pratiques québécoises et suisses. In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon, *Le matériel didactique et pédagogiques: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 13-32). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Bégin, L., Bleau, M. et Landry, L. (2000). *L'école orientante. La formation de l'identité à l'école*. Montréal, QC: Les Éditions Logiques.
- Bégin, L., Landry, L., Staiculescu, R. et Thibert, G. (2012). La théorie psychogénétique de l'identité et la construction identitaire à l'école. In F. Demougin et J. Sauvage (dir.), *La construction identitaire à l'école* (p. 181-197). Paris, FR: Harmattan. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.harmatheque.com.ezproxy.usherbrooke.ca/ebook/9782296962736>>.
- Bélanger, N. et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et société*, 1(29), 173-191. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-173.htm>>.
- Bellemare, A. (2014). *Le rapport à l'identité chez les jeunes des écoles francophones de l'Ontario*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68544/2/Bellemare\\_Annie\\_201411\\_MA\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68544/2/Bellemare_Annie_201411_MA_thesis.pdf)>.
- Belzil, D. (1984). *Le concept de soi et l'enfant mésadapté socio-affectif intégré en classe régulière*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9160>>.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, FR: Armand Colin.
- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 1, 71-87.
- Blaya, C. (2006). *Violence et maltraitance en milieu scolaire*. Paris, FR: Armand Collin.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris, FR: Dunod.
- Bouchard, É. (2018). *Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire*. Essai. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/14170/Bouchard\\_Eric\\_MEd\\_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/14170/Bouchard_Eric_MEd_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>.
- Bouchard, N. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://books-scholarsportal-info.ezproxy.usherbrooke.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks0/gibson\\_crkn/2009-12-01/7/422313](https://books-scholarsportal-info.ezproxy.usherbrooke.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/7/422313)>.
- Bouchard, S. et Cyr, C. (dir.) (2005). *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Québec, CA: Presses de l'Université du Québec. Document

téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://books-scholarsportal-info.ezproxy.usherbrooke.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks0/gibson\\_crkn/2009-12-01/8/422762](https://books-scholarsportal-info.ezproxy.usherbrooke.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/8/422762)>.

- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 149-182). Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec les profils motivationnels d'élèves du primaire. Rapport de recherche*. Québec, QC: Fonds québécois de recherche pour la société et la culture. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.researchgate.net/profile/Therese\\_Bouffard/publication/237102884\\_Les\\_strategies\\_de\\_motivation\\_des\\_enseignants\\_et\\_leurs\\_relations\\_avec\\_le\\_profil\\_motivationnel\\_d\\_eleves\\_du\\_primaire\\_RAPPORT\\_DE\\_RECHERCHE/links/00b49539ee5ad161ed000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Therese_Bouffard/publication/237102884_Les_strategies_de_motivation_des_enseignants_et_leurs_relations_avec_le_profil_motivationnel_d_eleves_du_primaire_RAPPORT_DE_RECHERCHE/links/00b49539ee5ad161ed000000.pdf)>.
- Bourdages, R.-A. et Lachance, N. (2007). *Le rôle de l'accompagnateur dans la réussite des élèves. Un guide pour le praticien réflexif*. Québec, QC: Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.aphrso.org/pdf/accompagnateur.pdf>>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Hyman Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation entrée dans la culture*. Paris, FR: Éditions Retz.
- Brunot, S., Valéau, P. et Juhel, J. (2015). La clarté du concept de soi: validation d'une échelle de mesure en langue française. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 65, 143-153. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.sciencedirect-com.ezproxy.usherbrooke.ca/search/advanced?docId=10.1016/j.erap.2015.04.001?>>.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes*. Paris, FR: Gallimard.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01111189/document>>.
- Carosella, E. et Sanchez Sorondo, S.-E. (2008). Introduction. In E. Carosella, B. Saint-Sernin, P. Capelle et S. E. Sanchez Sorondo, *L'identité changeante de l'individu. La constante construction du soi* (p. 13-16). Paris, FR: Harmattan.
- Caron, J. (1997). *Quand revient septembre... Recueil d'outils organisationnels*. Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Castra, S. (2010). Socialisation. In S. Paugam, *Les 100 mots de la sociologie* (p. 97-98). Paris, FR: Presses universitaires de France. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/les-100-mots-de-la-sociologie--9782130574057.htm>>.
- Causser, J. et Pfef, R. (2007). *Métiers, identités professionnelles et genre*. Paris, FR: Harmattan. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.harmatheque.com.ezproxy.usherbrooke.ca/ebook/9782296036659>>.
- Cauvier, J. (2008). *La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5<sup>e</sup> secondaire*. Thèse de doctorat. Rimouski, QC: Université du Québec à Rimouski, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://archipel.uqam.ca/1577/>>.

- Çetinkaya, S. (2017). Investigation of academic success, self-esteem and academic self-concept in 4th class primary school students. *Higher Education Studies*, 7(4), 96-110. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162669.pdf>>.
- Champely, S. (2004). *Statistique appliquée au sport. Cours et exercices*. Bruxelles, BE: De Boeck. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://docplayer.fr/73200139-Statistique-vraiment-appliquee-au-sport-cours-et-exercices-pdf-telecharger-lire.html>>.
- Charland, J.-P. et Lucier, P. (2009). *Le système éducation du Québec: de la maternelle à l'université*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Chartier, É. (2003). *Propos sur l'éducation*. Chicoutimi, QC: Cégep de Chicoutimi, collection Les classiques des sciences sociales. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://blog.univ-reunion.fr/benne/files/2012/10/Ref\\_Alain\\_Propos\\_Education.pdf](http://blog.univ-reunion.fr/benne/files/2012/10/Ref_Alain_Propos_Education.pdf)>.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://doi.org/10.7202/032011ar>>.
- Clerkin, A. (2016). *Personal development in Irish education: A longitudinal study of student participation and psychosocial development in Transition Year*. Thèse de doctorat. Irlande, IE: St Patrick's College, Department of education. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.erc.ie/wp-content/uploads/2016/11/Clerkin-2016\\_Transition-Year.pdf](http://www.erc.ie/wp-content/uploads/2016/11/Clerkin-2016_Transition-Year.pdf)>.
- Codol, J.-P. (1980). La quête de la similitude et de la différenciation sociale. In P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 153-163). Toulouse, FR: Privat. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.pierretap.com/ouvrages/identite\\_individuelle.pdf](http://www.pierretap.com/ouvrages/identite_individuelle.pdf)>.
- Cohen J., McCabe E.-M., Michelli N.-M. et Pickeral T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.researchgate.net/publication/235420504\\_School\\_Climate\\_Research\\_Policy\\_Teacher\\_Education\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice)>.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260>>.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1966a). *Rapport Parent. Deuxième partie ou tome II (suite), volume III: Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Chicoutimi, QC: Publications Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_3/RP\\_3.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_3/RP_3.html)>.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1966b). *Rapport Parent. Troisième partie ou tome III, volume IV: L'administration de l'enseignement. A. Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*. Chicoutimi, QC: Publications Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<[http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_4/rapport\\_parent\\_vol\\_4.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_4/rapport_parent_vol_4.pdf)>.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1966c). *Rapport Parent. Troisième partie ou tome III (suite), volume V: L'administration de l'enseignement. B. Le financement. C. Les agents de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Chicoutimi, QC: Publications Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<[http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_5/RP\\_5.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_5/RP_5.html)>.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1964). *Rapport Parent. Deuxième partie ou tome II, volume II: Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux de l'enseignement* (1<sup>re</sup> éd.). Chicoutimi, QC: Publications Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<[http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_2/rapport\\_parent\\_vol\\_2.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_2/rapport_parent_vol_2.pdf)>.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement (1963). *Rapport Parent. Première partie ou tome I, volume I: Les structures supérieures du système scolaire*. Chicoutimi, QC: Publications Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<[http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec\\_commission\\_parent/rapport\\_parent\\_1/rapport\\_parent%20vol\\_1.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_1/rapport_parent%20vol_1.pdf)>.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des rapports d'études, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec: Gouvernement du Québec, QC. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0199.pdf>>.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves, Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport sur le projet de règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0473.pdf>>.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0453.pdf>>.

Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation: La gouverne de l'éducation: priorités pour les prochaines années*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rappan02.pdf>>.

Cox, T.-F. et Cox, M.-A.-A. (2001). *Multidimensional Scaling*. London, UK: Chapman and Hall.

Crête, J. (2010). L'éthique en recherche sociale. In B. Gauthier, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 285-308). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<<https://plu.mx/a/?ebsco-client=s8336272&isbn=9782760516007>>.

Davie, G. et Hervieu-Léger, D. (1996). *Identités religieuses en Europe*. Paris, FR: La Découverte.



- Davis, H.-A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://psycnet.apa.org/record/2003-09571-002>>.
- Del'homme, M. (2018). *Mise en place d'une classe flexible: quels impacts sur la compétence des élèves?* Mémoire de maîtrise. Nantes, FR: Université de Nantes, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01808313/document>>.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale*. Paris, FR: Armand Colin.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Thousand Oaks, CA: McGraw-Hill.
- Deville, J.-C. (1999). Comment attraper une population en se servant d'une autre. *Methodological Innovations Online*, 5(2), 63-82.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris, FR: Armand Colin.
- Diderot, D. (2002). *Citoyen*. Chicoutimi, QC: Cégep de Chicoutimi, collection Les classiques des sciences sociales. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://classiques.ugac.ca/classiques/Diderot\\_denis/encyclopedie/citoyen/Encyclopedie\\_citoyen.pdf](http://classiques.ugac.ca/classiques/Diderot_denis/encyclopedie/citoyen/Encyclopedie_citoyen.pdf)>.
- Dionne, L., Lemire, F. et Savoie-Zjac, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CS) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2010-v36-n1-rse3870/043985ar.pdf>[https://www.researchgate.net/profile/Margaret\\_Barrett/publication/43527785\\_Defining\\_Learning\\_Communities/links/00b7d51f96af31a0dd000000/Defining-Learning-Communities.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Barrett/publication/43527785_Defining_Learning_Communities/links/00b7d51f96af31a0dd000000/Defining-Learning-Communities.pdf)>.
- Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse des données*. Grenoble, FR: Presses universitaires de Grenoble.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, FR: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, FR: Armand Colin.
- Dufour, A. (2003). Quebec's education revolution. *The Beaver*, 83(4), 6-7. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://canadashistory.partica.online/canadas-history/the-beaver-aug-sep-2003/flipbook/8/>>.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V. et Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *Identité et orientation*, 37(3), 387-411.
- Durkheim, E. (1986). *Moral Education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York, NY: Free Press.
- Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris, FR: Presses universitaire de France. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://plu.mx/a/?ebSCO-client=&isbn=1554411459>>.

- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6, 273-302.
- English Outdoor Council-(2015). *High quality outdoor education: A guide to recognising and achieving high quality outdoor education in schools, youth services, clubs and centres*. Telford, UK: FSC Publication. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.englishoutdoorcouncil.org/wp-content/uploads/2049-High-quality-outdoor-learning-web-version.pdf>>.
- Erikson, E.-H. (2011). *Adolescence et crise*. Paris, FR: Flammarion.
- Erikson, E.-H. (1966). Les huit étapes de l'homme. In W.-W. Norton, *Enfance et Société* (p. 169-180). Neuchâtel, CH: Delachaux et Niestlé.
- Ferréol, G. et Deubel, P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris, FR: Armand Colin.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, CA: Row & Peterson.
- Fischer, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, FR: Dunod.
- Fortier, D. (1987). *Recension des écrits sur la relation entre le concept de soi de l'enfant, sa performance académique, son comportement social, les perceptions et les interventions du professeur*. Essai de maîtrise. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7774>>.
- Fortin, G. (2016). Construction des identités communicationnelles dans le débat médiatique. *French Journal for Media Research*, 5, 1-17. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://frenchjournalformediaresearch.com/lodel-1.0/main/docannexe/file/784/fortin\\_pdf.pdf](https://frenchjournalformediaresearch.com/lodel-1.0/main/docannexe/file/784/fortin_pdf.pdf)>.
- Fortin, A. (2011). De l'art et de l'identité collective au Québec. *Recherches sociographiques*, 52(1), 49-70. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rs/2011-v52-n1-rs4019/045833ar.pdf>>.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Fortin, L. et Strayer, F.-F. (2000). Introduction: Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(1), 3-16.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke, QC: Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.csrq.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf](https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf)>.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ790676>>.
- Frenette-Bergeron, E. (2015). *Contribution d'un projet scolaire à vocation artistique en matière de formation de l'identité à l'adolescence: Perceptions de jeunes participants*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstre>



- [am/handle/11143/7577/Frenette\\_Bergeron\\_Emilie\\_MSc\\_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://am/handle/11143/7577/Frenette_Bergeron_Emilie_MSc_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>.
- Gallant, N. et Pilote, A. (2013). Introduction: l'identité sur mesure. In N. Gallant et A. Pilote, *La construction identitaire des jeunes* (p. 3-13). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, collection Éducation intervention.
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Apprendre en français en milieu francophone minoritaire*, 21(1-2), 87-126. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045325ar.pdf>>.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu minoritaire scolaire en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 125-146. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007152ar.pdf>>.
- Gervais, L. (2009). *Les représentations sociales de l'éducation à la citoyenneté d'enseignants du deuxième cycle du primaire de la Grande Région de Montréal*. Mémoire de maîtrise. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://archipel.uqam.ca/2885/1/M11201.pdf>>.
- Gingras, F.-P. et Côté, C. (2010). La théorie et le sens de la recherche. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 109-134). Québec, QC: Presses universitaires du Québec.
- Gnepp, J. et Chilamkurpi, C. (1988). Children use of personality attributions to predict other people's emotional and behavioral reactions. *Child Development*, 50, 743-754.
- Goffman, E (1963). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Paris, FR: Les éditions de Minuit.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2002-v28-n1-rse552/007156ar.pdf>>.
- Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre: genèse d'une éducation à la responsabilité. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(4), 471-481. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www-jstor-org.ezproxy.usherbrooke.ca/stable/1495428?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.ezproxy.usherbrooke.ca/stable/1495428?seq=1#metadata_info_tab_contents)>.
- Goldman, S. (2005). *La croyance: aux confins mystérieux de la cognition*. Paris, FR: De Boeck Supérieur.
- Goodman, L.-A. et Kruskal, W.-H. (1954). Measures of Association for Cross Classifications. *Journal of the American Statistical Association*, 49, 732-764. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.tandfonline.com/toc/uasa20/49/268?nav=tocList?nav=tocList>>.
- Gouvernement d'Irlande (2000). *Transition Year Programmes. Guidelines for Schools*. Dublin, IE: Department of education and science. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Transition-Year/ty\\_transition\\_year\\_school\\_guidelines.pdf](https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Transition-Year/ty_transition_year_school_guidelines.pdf)>.

- Gouvernement d'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Ottawa, CA: Ministère de l'Éducation et des conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2019). *Matériel didactique approuvé pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Ensembles didactiques 2019-2020*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Bureau d'approbation du matériel didactique, Direction des ressources didactiques. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste\\_primaire\\_fr\\_new.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/doc/Liste_primaire_fr_new.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2013). *Objectif persévérance et réussite – Les facteurs de réussite au primaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/OPR\\_VOL1\\_NUM1\\_HI08.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/OPR_VOL1_NUM1_HI08.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2010). *L'approbation du matériel didactique*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des ressources didactiques. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation\\_materiel\\_didactique\\_fr.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2007). *Motivation, soutien et évaluation: Les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/MotivationSoutienEvaluation\\_ClesReussiteEleves\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussiteEleves_f.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: orientations et compétences professionnelles*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (1999). *Prendre le virage du succès. Une école adaptée à tous ses élèves: politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

- <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://srp.csrq.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](http://srp.csrq.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (1984). *Programme d'étude. Primaire. Formation personnelle et sociale*. Québec, QC: Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41361>>.
- Gouvernement du Québec (1983). *L'école, ça m'intéresse?* Québec, QC: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1982). *Livre blanc, L'école québécoise: une école communautaire et responsable*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef\\_0000015440&](http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000015440&)>.
- Gouvernement du Québec (1979). *Livre orange, Énoncé de politique et plan d'action*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef\\_0000127834&](http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000127834&)>.
- Gouvernement du Québec (1977). *Livre vert, L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Québec, QC: Service général des communications du ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef\\_0000134002&](http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000134002&)>.
- Gover, M.-R. (1997). *Negotiating borders of self and other: Schools as sites for the construction of identity*. Communication écrite présentée au Annual Symposium of Jean Piaget society. Santa Monica, CA: Santa Monica. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414284.pdf>>.
- Gower, J.-C. et Legendre, P. (1986). Metric and Euclidean properties of dissimilarity coefficients. *Journal of Classification*, 3(1), 5-48. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01621459.1954.10501231>>.
- Gregory, R. (1970). *The Intelligent Eye*. London, UK: Weidenfeld and Nicolson.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Prendre le virage du succès. Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/archives-paul-inchauspe/85-reaffirmer-ecole-reforme-curriculum-primaire-secondaire.pdf>>.
- Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/documents/archives-paul-inchauspe/67-rapport-sur-profils-formation-primaire-secondaire.pdf>>.

- Gutmann, D. (2000). Le sentiment d'identité, étude de droit des personnes et de la famille. *Revue internationale de droit comparé*, 52(4), 974-976. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.persee.fr/doc/ridc\\_0035-3337\\_2000\\_num\\_52\\_4\\_18652](https://www.persee.fr/doc/ridc_0035-3337_2000_num_52_4_18652)>.
- Habermas, J. (2000). *The Habermas Reader*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hansenne, M. (2018). *Psychologie de la personnalité* (5<sup>e</sup> éd.). Louvain-la-Neuve, BE: De Boeck Supérieur.
- Henry, G.-T. (1990). *Practical sampling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hogg, M.-A. (2003). Social identity. In M.-R. Leary et J.-P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (p. 462-479). New York, NY: The Guilford Press.
- Houle, S. (2010). *Entre ici et là-bas. Construction identitaire issue de l'immigration de Québec*. Mémoire de maîtrise. Québec, QC: Université Laval, Faculté des sciences humaines et sociales. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21482>>.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1996\\_num\\_117\\_1\\_1184](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_117_1_1184)>.
- Huang, C.-Y. (2012). *The influence of school context on ethnic identity and depression in early adolescence*. Thèse de doctorat. Oregon, OR: University of Oregon. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/12355>>.
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projets*. Lyon, FR: Chronique sociale.
- Jackson, R.-L. et Hogg, M.-A. (2010). *Encyclopedia of identity* (volume 2). Thousand Oaks, CA: SAGE. Site téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://sk.sagepub.com/reference/identity>>.
- Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession*, 21(1), 50-64. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://formation-profession.org/files/numeros/4/v21\\_n01\\_26.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_26.pdf)>.
- Jodelet, D. (2014). *Les représentations sociales*. Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale, phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Johnson, D.-W., Johnson, R.-T. et Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctv69sv3w>>.
- Kern, F.-G. (2018). The Trials and Tribulations of Applied Triangulation: Weighing Different Data Sources. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(2), 166-181. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689816651032>>.

- Kruskal, J.-B. (1964). Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika*, 29(1), 1-27. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02289565>>.
- Lahire, B. (2001). La construction de "l'autonomie" à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 134, 151-161. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF135\\_22.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf)>.
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education*, 52(1), 173-196. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwjPs\\_WD0NTgAhWvslkKHfbJBbgQFjAGegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fmje.mcgill.ca%2Farticle%2Fdownload%2F9393%2F7217&usg=AOvVaw2HkVho2UyeLcQBNWc4DNIW](http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=2ahUKEwjPs_WD0NTgAhWvslkKHfbJBbgQFjAGegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fmje.mcgill.ca%2Farticle%2Fdownload%2F9393%2F7217&usg=AOvVaw2HkVho2UyeLcQBNWc4DNIW)>.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J. et Charette, S. (2011). Entre discipline et profession: la question des bonnes pratiques guidées par les résultats probants de la recherche (evidence based practice) en formation à l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 31-48. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-31.htm>>.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1995). L'étude de l'impact d'un processus de formation continue sur les représentations sociales partagées par des enseignants du primaire ainsi que sur leurs pratiques professionnelles en regard de l'interdisciplinarité pédagogique. In R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis* (p. 146-157). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.
- Laval, V. (2011). *La psychologie du développement: modèles et méthodes*. Paris, FR: Armand Colin.
- Lavallée, P. (2007). *Indirect sampling*. New York, NY: Springer Verlag Edition.
- Lebrun, N. (2006). Représentations de la notion de démocratie chez des groupes de futurs enseignants du primaire. *Canadian journal of education*, 29(3), 635-649. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwjirfKG0dTgAhWOylkKHcB0AVQ4ChAWMAB6BAgJEAi&url=http%3A%2F%2Fjournals.sfu.ca%2Fcje%2Findex.php%2Fcje-rce%2Farticle%2Fdownload%2F2914%2F2206&usg=AOvVaw08HocQN18aZKzxbz4cbOVb>>.
- Leclerc, R. (2000). *Études des relations entre l'identité personnelle et le potentiel de décrocher*. Thèse de doctorat. Moncton, NB: Université de Moncton, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://search-proquest-com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/304675788/7A7FEFF517AC480EPQ/1?accoun tid=13835>>.
- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville, QC: Némésis.
- Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative: De la formation à la mise en pratique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 517-538. Document téléaccessible à l'adresse suivante:



<[https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3815/pdf/SZBW\\_2002\\_H3\\_S517\\_Lehraus\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3815/pdf/SZBW_2002_H3_S517_Lehraus_D_A.pdf)>.

- Lemaine, G. (1975). Dissimilation and differential assimilation in social influence: situation of normalization. *European Journal and Social Psychology*, 5, 93-120.
- Lenoir, Y. (2005). Le “rapport Parent”, point de départ de l’ancrage de l’école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 638-668. Document téléaccessible à l’adresse suivante: <<http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.csse-scee.ca%2FCJE%2FArticles%2FFullText%2FCJE28-4%2FCJE28-4-lenoir.pdf>>.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d’accompagnement de la formation à la recherche: un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, QC: Groupéditions.
- Lenoir, Y., Larose, F., Genon, V. et Hasni, A. (2000). La statification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l’éducation*, 26(3), 483-514. Document téléaccessible à l’adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2000-v26-n3-rse368/000288ar.pdf>[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_124\\_1\\_1122](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_1122)>.
- Lentz, F. (2016). Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire: quelques observations à l’occasion d’un anniversaire. *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest*, 28(2), 317-386. Document téléaccessible à l’adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/cfco/2016-v28-n2-cfco02605/1037178ar.pdf>>.
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L’analyse de contenu. In B. Gauthier et I. Bourgeois, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 427-454). Québec, CA: Presses de l’Université du Québec.
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d’éducation. Document téléaccessible à l’adresse suivante: <[https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Gestion-classe.pdf](https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Gestion-classe.pdf)>.
- Levin, P. (2008). *Les cycles de l’identité. Comment se développent nos compétences tout au long de notre vie*. Paris, FR: InterÉditions.
- Limpkin, A. (2013). Teacher as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(2), 45-50.
- Lipianski, E.-M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l’identité. In C. Camillen, J. Kastarsztein, E.-M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-26). Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Mac Kay, C. (1996). L’identité nationale des québécois. *Cahier de recherche sociologique*, 27, 197-201.
- Magnan, M.-O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société*, 7, 97-121.
- Mbikayi, P.-M. et St-Amand, J. (2017). Gestion de classe, TIC et sentiment d’appartenance à l’école. *McGill Journal of Education*, 52(3), 783-790. Document téléaccessible à l’adresse suivante:

- <<https://eds-b-ebshost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=077cfb44-26ba-4579-989a-d51d7660bc6d%40sessionmgr102>>.
- Mendoza, G.-A. et Macoun, P. (2000). Application de l'analyse multicritère à l'évaluation des critères et indicateurs. Baillarguet, FR: Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement.
- Marche, R. (2009). *La nature dans l'identité sexuelle*. Paris, FR: Harmattan. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.harmatheque.com.ezproxy.usherbrooke.ca/ebook/9782296088849>>.
- Matlin, M.-W. (2005). *Cognition*. Crawfordsville, IN: John Wiley and Sons.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Milson, A.-J. (2001). *Teacher Efficacy and Character Education*. Seattle, WA: Baylor University, American Educational Research Association. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454212.pdf>>.
- Ming, L.-K. (1999). *A study of values and value teaching in personal and social education among boy's social development schools*. Mémoire de maîtrise. Hong Kong, CH: University of Hong Kong, Faculty of Education. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=U0029-1812201200002144>>.
- Moliner, P. (2001). Formation et stabilisation des représentations sociales. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble, FR: Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble, FR: Presses universitaires de Grenoble.
- Moquay, P. (1997). Le sentiment d'appartenance territoriale. In M. Gauthier, *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui* (p. 243-256). Québec, QC: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Moscovici, S. (1975). *La psychanalyse, son image et son public* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, FR: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1961).
- Mucchielli, A. (2009). *L'identité* (7<sup>e</sup> éd.). Paris, FR: Presses universitaires de France, collection Que sais-je. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/l-identite--9782130574859.htm#>>.
- Mucchielli, A. (1992). *L'identité* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, FR: Presses universitaires de France, collection Que sais-je.
- Mugny, G et Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset, CH: Delval.
- Munsey, B. (1980). *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Ndengeyingome, A. (2013). *Représentations d'adolescents réfugiés de leur expérience migratoire et des éléments contribuant au développement de leur identité personnelle*. Thèse de doctorat. Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières, Faculté de psychologie. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://search-proquest-com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/1490839332/9BC0FB3DD890407APQ/1?accountid=13835>>.

- Neddal, W. (2010). *Description de la perception du sentiment de compétence et de l'estime de soi chez les enfants âgés de 8 à 12 ans participant aux activités de soutien de "Québec en forme"*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation physique et sportive. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/872>>.
- Netchine, S. (1996). *Psychologie sociale*. Mayenne, FR: Bréal.
- Ochs, E et Schieffelin, B. (2001). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In Duranti, A., *Linguistic Anthropology: a reader* (p. 263-301). Oxford, NJ: Blackwell Publishing. (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In L. Sauvé, I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 67-84). Montréal: Fides, collection Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Ouellette, J.-G. (1984). *Étude des relations entre l'identité personnelle, l'identité professionnelle et l'attitude professionnelle*. Thèse de doctorat. Québec, QC: Université Laval, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://search-proquest-com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/303441350/2F7708F69BA84EABPQ/1?accountid=13835>>.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://w3.uqo.ca/moreau/documents/Ouellet1997.pdf>>.
- Ouellet, L. (1996). *Quand les enfants s'en mêlent: ateliers et scénarios pour une meilleure motivation*. Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). *L'étude des représentations sociales. Textes de bases en sciences sociales*. Neuchâtel, CH: Delachaux et Niestlé.
- Pansu, P., Dompnier, B. et Bresoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires: attributions de réussite et d'échec. In M.-C. Toczec et D. Martinot (dir.), *Le défis éducatif: Des situations pour réussir* (p. 277-302). Paris, FR: Armand Colin. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.researchgate.net/profile/Pascal\\_Bressoux/publication/267748181\\_L'explication\\_quotidienne\\_des\\_comportements\\_scolaires\\_attributions\\_de\\_reussite\\_et\\_d'echec/links/5458ec370cf2bccc4912ade4/L'explication-quotidienne-des-comportements-scolaires-attributions-de-reussite-et-dechec.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pascal_Bressoux/publication/267748181_L'explication_quotidienne_des_comportements_scolaires_attributions_de_reussite_et_d'echec/links/5458ec370cf2bccc4912ade4/L'explication-quotidienne-des-comportements-scolaires-attributions-de-reussite-et-dechec.pdf)>.
- Paradis, D. (1969). *Les perceptions de soi chez les adolescentes de 15 ans*. Mémoire de maîtrise. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7798>>.
- Perrenoud, P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, FR: ESF Éditeur.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchatel, CH: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, FR: Armand Colin.
- Piaget, J. (1931). Le développement intellectuel chez les jeunes enfants. *Mind*, 40(158), 137-160. Document téléaccessible à l'adresse suivante:



- <<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=56975165&lang=fr&site=eds-live>>
- Piers, E.-V. et Harris, D.-H. (1969). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones (2014). *Plan stratégique sur l'éducation en langue française. Portrait de la situation. Construction identitaire*. Ottawa, CA: Fédération nationale des conseils scolaires francophones. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://pself.ca/wp-content/uploads/2014/11/PSELF-portrait-CI-nov-2014.pdf>>.
- Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. Québec, QC: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur\\_2016-02-04.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf)>.
- Quintin, J. (2008). La connaissance de soi. Un mirage de la psychologie ou une expérience herméneutique? *Cahier du CIRP*, 2, 41-53. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Cahiers%20vol.%202/ArticleQuintin.pdf>>.
- Rasmussen, J.-E. (1961). *An experimental approach to the concept of ego identity as related to character disorder*. Thèse de doctorat. Washington, DC: The American University, Faculty of psychology. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://search-proquest-com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/302024827/74651D4B089C463CPQ/1?accountid=13835>>.
- Richard, J.-F. (1990). La notion de représentation et les formes de représentation. In J.-F. Richard, C. Bonnet et R. Ghiglione, *Traité de psychologie cognitive. Tome 1*. Paris, FR: Dunod.
- Remysen, W. (2004) Le recours au stéréotype dans le discours sur la langue française et l'identité québécoise: une étude de cas dans la région de Québec. In D. Deshaies et D. Vincent, *Discours et constructions identitaires* (p. 95-121). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.
- Rocher, G. (2004). *Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation*. Montréal, QC: Université de Montréal, Centre de recherche en droit public. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher\\_guy/bilan\\_rapport\\_parent/bilan\\_rapport\\_parent.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/rocher_guy/bilan_rapport_parent/bilan_rapport_parent.pdf)>.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, QC: Éditions Urtubise.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Revue du conseil de la formation à distance*, 45-74. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482/document>>.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch, *Psychology: A study of a science (volume 3). Formulations of the person and the social context*. New York, NY: McGraw Hill. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://archive.org/details/psychologyastudy017916mbp/page/n3>>.
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement - Études de cas à la*

- Commissions scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Thèse de doctorat. Montréal, QC: Université de Montréal, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10883/Rousson\\_Vincent\\_2014\\_These.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10883/Rousson_Vincent_2014_These.pdf?sequence=6&isAllowed=y)>.
- Sauvé, L., Renaud, L. et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2007-v33-n1-rse1732/016190ar.pdf>>.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier et I. Bourgeois, *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 336-362) (6<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 123-148). Saint-Lambert, QC: Éditions du Renouveau Pédagogique. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www-jstor-org.ezproxy.usherbrooke.ca/stable/j.ctv69sv3w>>.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd.) (p. 153-190). Montréal, QC: Presse de l'Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www-jstor-org.ezproxy.usherbrooke.ca/stable/j.ctv69sv3w>>.
- Schwartz, S.-H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 4(47), 929-968. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2006-4-page-929.htm?try\\_download=1](https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2006-4-page-929.htm?try_download=1)>.
- Scrutton, R. et Beames, S. (2015). Measuring the unmeasurable: upholding rigor in quantitative studies of personal and social development in outdoor adventure education. *Journal of Experiential Education*, 38(1), 8-25.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, FR: Armand Colin.
- Simon, S. et Kirschenbaum, H. (1992). *Values Clarification*. New York, NY: Hart.
- Siu King, R.-H. (1997). *Students' perception on personal and social education implementing in a Hong Kong secondary school*. Mémoire de maîtrise. Hong Kong, CH: University of Hong Kong, Faculty of education. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=U0029-1812201200001430>>.
- Snyder, J.-F., Vuchinich, S., Acock, A., Washburn, A.-J. et Flay, R.-B. (2012). Improving elementary school quality through the use of a social-emotional and character development program: a matched-pair, cluster randomized, controlled trial in Hawai'i. *Journal of the school health*, 82, 11-20.
- Soutter, M. et Seider, S. (2013). College access, student success, and the new character education. *Journal of College and cCharacter*, 14(4), 351-356.
- St-Amand, J., Bowen, F. et Lin, T.-W.-J. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1-32. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://eds-b-ebsohost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=130659f9-bfed-463f-be57-f08b0817497b%40pdc-v-sessmgr01>>.

- Sternberg, R.J. (1999). *Cognitive psychology*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Stets, J.-E. et Burke P.-J. (2003). A sociological approach of self and identity. In M.-R. Leary et J.-P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (p. 128-152). New York, NY: The Guilford Press.
- Table de pilotage du renouveau pédagogique (2006). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire. Rapport final*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Rapport\\_TablePilotage\\_ProgFormationMAJAvril2007.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf)>.
- Tafani, E. (2001). Attitudes, engagement et dynamique des représentations sociales: études expérimentales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14(1), 7-29.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale* (volume 1). Paris, FR: Larousse.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 29-45. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm?try\\_download=1](https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm?try_download=1)>.
- Tardif, J. et Presseau, A. (2000). L'échec scolaire en Amérique du Nord: un phénomène insidieux pour un grand nombre d'enfants et d'adolescents. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 89-105.
- Tardif, C. (1994). L'intégration scolaire vécue par les enfants. In J.-C. Grubar, M. Martinet, J.-P. Müh et B. Rogé, *Autisme & intégration: travaux et recherches* (p. 49-61). Paris, FR: Presses universitaires de Lille.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Théberge, M. (1998). L'identité culturelle d'étudiants de la formation à l'enseignement: sentiments et références identitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 33(3), 265-283.
- Therriault, G. et Harvey, L. (2011). Postures épistémologiques que développent de futurs enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique: l'apport d'une recherche mixte. *Recherches qualitatives*, 30(2), 71-95. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero30\(2\)/RQ\\_30\(2\)\\_Therriault-Harvey.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(2)/RQ_30(2)_Therriault-Harvey.pdf)>.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, QC: Éditions MultiMondes.
- Tomlinson, C.-A. (2005). Differentiating Instruction: Why Bother? *National Middle School Association*, 9, 12-14. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://eric.ed.gov/?id=ED497093>>.
- Tremble, C. (2005). Stratégies identitaires, durée d'acculturation et orientations personnelles: quel lien avec l'estime de soi? Le cas des migrants japonais. *Bulletin de psychologie*, 3(477), 369-375. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2005-3-page-369.htm>>.

- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, BE: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal et Bruxelles, QC/BE: Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université (1<sup>re</sup> éd. 1995). Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>>.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>>.
- Vyboh-Poirier, M. (2016). *Expérimentation de la discipline positive au sein d'un groupe de première année du primaire*. Essai. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <[https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8796/Vyboh\\_Poirier Marie MEd\\_2016.pdf?sequence=4](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8796/Vyboh_Poirier_Marie_MEd_2016.pdf?sequence=4)>.
- Weger, U. et Herbig, K. (2018). The Self as Activity. *Review of General Psychology*, 23(2), 251-262. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/gpr0000169>>.
- Zavalloni, M. et Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.

**ANNEXE A**

Lettre de consentement  
et  
Formulaire d'information préalable à l'entrevue

## Représentations de personnels enseignants du primaire de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) au regard du développement de l'identité chez l'élève

Guillaume Poulin, étudiant à la maîtrise (MA)  
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

### LETTE DE CONSENTEMENT – À lire attentivement et signer

#### Finalité de la recherche

“Structurer son identité” est l’une des compétences transversales dont l’école primaire doit en favoriser le développement. La construction identitaire est caractérisée par différents processus sollicitant la catégorisation, l’identification et la comparaison sociale. Elle est aussi influencée par des référents et des sentiments identitaires. Ceci étant, les recherches menées jusqu’ici font peu état de ce que font les enseignantes concernant cette compétence. De là, l’intérêt de questionner des enseignants de la CSRS afin d’identifier ces dernières! Ainsi une meilleure compréhension de la construction identitaire chez les élèves, et du rôle des enseignants à son propos, sera accessible.

L’enquête est menée par Guillaume Poulin, étudiant à la maîtrise (MA) en sciences de l’éducation à la Faculté d’éducation de l’UdeS, sous la direction de la professeure J. Bédard. L’objectif général de cette recherche vise à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de la construction identitaire des élèves et de ce qu’ils mettent en place afin d’en valoriser son développement. Pour leur part, les objectifs spécifiques consistent à décrire les de ces derniers à l’égard de: 1) l’identité et de sa construction chez les élèves; 2) leur rôle dans le développement identitaire de ces derniers; 3) ce qu’ils font afin de valoriser le développement de la compétence transversale “structurer son identité”.

#### Description de l'activité → Participer à une entrevue individuelle

L’entrevue individuelle, d’une durée approximative de 60 minutes, est composée de quatre thèmes et comporte 20 questions. Réalisée auprès de personnels enseignants de la CSRS, ces derniers seront invités à y participer sous un mode volontaire. Elle se déroulera durant le mois de mai 2019. La date, l’heure et le lieu seront décidés d’un commun accord avec chaque participant et en fonction de leurs disponibilités. Celle-ci pourra également être effectuée par téléphone.

#### Vous acceptez de participer à l'entrevue → Formulaire d'information préalable à l'entrevue

SVP, veuillez signer la lettre d’autorisation à participer à l’entrevue et remplir le formulaire d’information préalable à celle-ci. Merci !

#### Diffusion des résultats

En plus de la publication du mémoire, l’étudiant-chercheur s’engage à communiquer les résultats obtenus auprès des personnels enseignants ce, au moment opportun. Les données de recherche pourront être publiées dans des revues professionnelles et scientifiques ou faire l’objet de discussions scientifiques.

#### Questionnement

Si vous avez des questions sur l’enquête, vous pouvez joindre Guillaume Poulin ([Guillaume.H.Poulin@USherbrooke.ca](mailto:Guillaume.H.Poulin@USherbrooke.ca)) ou la professeure J. Bédard ([Johanne.Bedard@USherbrooke.ca](mailto:Johanne.Bedard@USherbrooke.ca)).

À l’avance, merci pour votre participation appréciée!

### **Risques, avantage et confidentialité**

Aucun risque n'est lié à votre participation à l'entrevue individuelle. Par ailleurs, en tout temps un participant peut se retirer sans aucune pénalité de toute sorte retenue à votre égard. Les propos tenus lors de cette dernière feront état de *verbatim* anonymes. En fait, les données fournies par l'entrevue seront traitées en toute confidentialité à des fins statistiques et ne seront publiées que sous forme agrégée, donc non nominative. Nous vous garantissons qu'aucune information recueillie permettant d'identifier un individu ne sera publiée. Pour leur part, les renseignements sociodémographiques seront utilisés afin de décrire l'échantillon correspondant aux participants. Toutefois, aucun nom ne sera mentionné, car remplacé par des chiffres. De plus, les enregistrements sonores ne seront jamais diffusés. Enfin, les données recueillies seront conservées dans un lieu garantissant l'anonymat de celles-ci. En ce sens, les enregistrements audio, les *verbatim* d'entrevue et les renseignements sociodémographiques seront transférés et protégés par un mot de passe sur une clé USB, mais aussi copiés sur CD. Le tout sera rangé dans un classeur verrouillé. Les données ne seront qu'à la disposition de l'étudiant-chercheur et de sa directrice de recherche. Ces dernières seront conservées sept ans après le dépôt du mémoire et ne serviront qu'à la réflexion menée à travers celle-ci. Pour la communauté scientifique et celle de la pratique, votre contribution apportera un éclairage certain par rapport à l'objet traité de façon à en maximiser sa compréhension et sa mise en place. De plus, votre participation aurait l'avantage d'être l'occasion de réfléchir sur de multiples composantes de la compétence transversale "structurer son identité".

### **Inconvénients associés à la participation**

Les inconvénients liés à votre participation découlent du temps requis pour la planification d'un rendez-vous ainsi que la durée de l'entrevue. Par ailleurs, vous serez peut-être amené à vous déplacer vers un lieu propice à l'entrevue si votre milieu de travail ne peut en offrir un. Toutefois, il sera aussi possible d'effectuer celle-ci par téléphone.

### **Vous avez des questions**

Pour toute question sur l'enquête, n'hésitez pas à joindre G. Poulin ou J. Bédard dont les coordonnées sont mentionnées à la page précédente.

Cette recherche a été revue et approuvée par le *Comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales*, de l'UdeS. Cette démarche vise à assurer la protection des participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de l'expérimentation (consentement à participer, confidentialité, etc.), simplement communiquer avec la direction dudit comité à l'adresse de courriel qui suit: <[ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca)>.

**IMPORTANT** → Veuillez lire, signer et remettre à Guillaume Poulin la **fiche de consentement** suivante ainsi que le **formulaire d'information préalable à l'entrevue complété**. Merci!

**FICHE DE CONSENTEMENT À L'ENTREVUE**

J'ai pris connaissance de la description de l'étude présentée ci-dessus et, si nécessaire, j'ai posé des questions. Je considère avoir reçu une information complète. Je comprends que je peux refuser de participer ou retirer ma participation à cette recherche ce, à tout moment sans aucune conséquence personnelle. Je consens à participer à l'étude ci-haut décrite aux conditions exposées.

Il y a deux copies du formulaire de consentement à signer, dont l'une d'elles que je peux conserver.

☐ *J'accepte de participer à l'entrevue individuelle qui aura lieu durant les mois de mars à mai 2019.*

☐ *J'accepte que l'entrevue soit enregistrée par l'étudiant-chercheur.*

Nom de la personne (en lettres moulées): \_\_\_\_\_

Signature:

Date:

Nom l'étudiante-chercheur: Guillaume Poulin \_\_\_\_\_

Signature:

Date:



Sujet no: ( )

**FORMULAIRE D'INFORMATION PRÉALABLE À L'ENTREVUE**

Merci de compléter ces éléments d'information.  
Ceux-ci serviront à décrire l'échantillon des répondants.

**SECTION 1: RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES**

1. Veuillez cocher votre genre.

☐

Femme

☐

Homme

2. Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge:

☐

&lt; 26 ans

☐

26-30 ans

☐

31-40 ans

☐

41-50 ans

☐

&gt; 50 ans

3. Diplômes obtenus et en cours:

**Obtenu****En cours**

Baccalauréat

☐☐

Domaine: \_\_\_\_\_

Certificat universitaire

☐☐

Domaine: \_\_\_\_\_

Études de 2<sup>e</sup> cycle☐☐

Domaine: \_\_\_\_\_

Études de 3<sup>e</sup> cycle☐☐

Domaine: \_\_\_\_\_

Autres

☐☐

Types de diplômes et domaines: \_\_\_\_\_

4. Dans quel(s) type(s) de classe enseignez-vous ou intervenez-vous (cochez la ou les cases correspondantes)?

☐

Classe ordinaire

☐

Classe d'accueil

☐

Classe d'élèves en difficulté (adaptation scolaire)

5. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous ou intervenez-vous (cochez la ou les cases correspondantes)?

☐

Maternelle 4 ans

☐

Maternelle 5 ans

☐1<sup>re</sup> année☐2<sup>e</sup> année☐3<sup>e</sup> année☐4<sup>e</sup> année☐5<sup>e</sup> année☐6<sup>e</sup> année☐

Classe à niveaux multiples\*

\* Si la classe intègre différents niveaux, veuillez identifier lesquels: \_\_\_\_\_

6. Combien d'années d'expérience détenez-vous, quelle que soit la fonction occupée?

☐

&lt;3 ans

☐

3 à 5 ans

☐

6 à 10 ans

☐

11 à 20 ans

☐

&gt; 20 ans

## SECTION 2: TÂCHE DE CLASSEMENT CONCERNANT LES COMPOSANTES DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

**Consigne** → Pour les questions qui suivent, veuillez indiquer l'ordre d'importance que vous accordez à chacun des énoncés en classant ceux-ci (1, 2, 3, etc. → 1 signifiant une haute importance). Veuillez noter qu'il est possible qu'occasionnellement, vous accordiez le même niveau d'importance pour des énoncés différents (ex.: deux énoncés occuperaient l'ordre 1, deux autres l'ordre 2 tandis que les subséquents seraient 3, 4, 5, etc.).

7. Selon vous, quel ordre d'importance ont les types de relations sociales d'influence qui suivent dans le développement de l'identité des élèves?

Types de relations sociales d'influence	Importance
Famille	
Amis à l'intérieur de l'école	
Amis à l'extérieur de l'école	
Personnels scolaires	
Enseignant	
Relation entre soi et son groupe	
Relation entre soi et les autres groupes	
Autre(s) (à identifier):	

8. En milieu scolaire, quel ordre d'importance ont les éléments suivants sur le développement identitaire des jeunes du primaire?

Éléments du développement identitaire	Importance
Stéréotypes (opinions toutes faites par l'association stable d'éléments)	
Discrimination (séparation d'autrui par des critères distinctifs qui créent des frontières)	
Recherche de similitudes (amis ou groupe de pairs)	
Recherche de différences (amis ou groupe de pairs)	
Pairs marquants (ils laissent un souvenir, sont un "modèle" ou nous influencent)	
Sexe du pair marquant (appariement garçon/homme, fille/femme ou l'inverse)	
Adultes marquants (personnels scolaires: sont un "modèle" ou nous influencent)	
Sexe de l'adulte marquant (appariement garçon/homme, fille/femme ou l'inverse)	
Autre(s) (à identifier):	

9. D'après vous, quel ordre d'importance les personnels enseignants devraient accorder au développement des composantes identitaires ci-après afin de favoriser la construction identitaire des élèves?

Composantes identitaires	Importance
Croyances (certitudes ou convictions, non vérifiées par les sens ou non appuyées sur la science)	
Valeurs (motivations intériorisées qui influencent les attitudes et les comportements)	
Normes (opinions partagées dans une société ou imposées par celle-ci)	
Mentalité (vision du monde, habitudes collectives, etc.)	
Estime de soi (autoévaluation de soi-même à partir des connaissances sur soi)	
Image de soi (perception de soi-même au sein d'un groupe: son physique, sa personnalité, etc.)	

Idéal de soi (aspirations atteignables ou non que se fixe une personne)	
Pensées (activités psychiques menant à de nouvelles connaissances par l'élaboration des idées)	
Réflexions (retour de la pensée sur elle-même afin d'examiner une idée, une situation, etc.)	
Sentiments (opinion, état affectif éprouvé et connaissance ou reconnaissance de quelque chose)	
Sensations corporelles (stimulations internes et état psychologique découlant d'une impression)	
Autre(s) ( <i>à identifier</i> ):	

10. Afin de favoriser la construction de l'identité des élèves, selon vous, quelle importance les personnels enseignants devraient-ils accorder au développement des sentiments identitaires qui suivent?

Sentiments identitaires	Importance
Sentiment de son être matériel (sensations rappelant qui nous sommes)	
Sentiment d'appartenance (participation affective suscitant un esprit de groupe ou la solidarité)	
Sentiment d'unité et de cohérence (expériences communes)	
Sentiment de continuité temporelle (changements intériorisés et continuité historique)	
Sentiment de différence (identification de sa place au sein d'un groupe)	
Sentiment de valeur (aspirations personnelles et réalisation de soi)	
Sentiment d'autonomie (faire des choix, penser et agir par soi-même en relation avec le groupe)	
Sentiment de confiance (participation à la vie collective dans la stabilité des relations affectives)	
Sentiment d'existence (sensation de bien-être individuellement et collectivement)	
Autre(s) ( <i>à identifier</i> ):	

## **ANNEXE B**

Entrevue semi-dirigée individuelle – Guide d’entrevue

## ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE INDIVIDUELLE – GUIDE D'ENTREVUE

### INFORMATIONS CONCERNANT LE DISPOSITIF D'ENTREVUE

#### Informations générales

Dates et heures:

Lieu et coordonnées:

Nom du participant (numéro):

#### Instructions pour la conduite de l'entrevue

- L'entrevue se déroulera selon une séquence de quatre thèmes desquelles 22 questions seront formulées.
- Celle-ci sera d'une durée d'environ 60 minutes.
- Vos propos seront enregistrés. Êtes-vous d'accord?
- Il n'y a pas de "bonnes ou mauvaises" réponses, car c'est votre opinion qui est importante.
- Si vous n'êtes pas à l'aise de donner suite à une question, vous êtes libre de ne pas y répondre.
- Avez-vous des questions?
- Êtes-vous prêts à débiter?

### GUIDE D'ENTREVUE

#### A. L'identité et la construction identitaire

- 1) Comment définissez-vous globalement l'identité chez l'élève du primaire?
- 2) Qu'est-ce que la construction identitaire à l'école primaire?
- 3) Selon vous, quel est le rôle de l'enseignant dans le développement identitaire des élèves?
- 4) De manière générale, quand et comment travaillez-vous la compétence "structurer son identité" auprès de vos élèves?
- 5) Quels sont les matériels dont vous faites usage qui supportent la construction identitaire des élèves? Veuillez nous préciser par rapport à quoi ils favorisent celle-ci.

*Précisions (si nécessaire)*

- Faites-vous usage de manuels ou de "documents maison"? Si oui, lesquels?
- Utilisez-vous Internet, des vidéos, des images, etc.? Si oui, quelles sont vos sources?
- Favorisez-vous des approches ou des contextes d'enseignement-apprentissage particuliers? Si oui, lesquels?

#### B. La composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes"

- 6) Veuillez nous expliquer ce que vous mettez de l'avant en classe afin d'augmenter le bagage culturel des élèves?
- Précisions (si nécessaire)*
- Qu'en est-il au regard des échanges?
  - Qu'en est-il par rapport à la lecture?
  - Qu'en est-il à l'égard des œuvres médiatiques?

- 7) Pourriez-vous nous dire comment vous favorisez chez l'élève l'accueil des références morales et spirituelles de son milieu?
- 8) Que faites-vous afin de favoriser chez l'élève l'identification de ses perceptions, de ses sentiments et de ses réflexions aux stimulations environnantes?
- 9) Plus spécifiquement, en quoi consiste votre rôle dans le développement de la composante de compétence "s'ouvrir aux stimulations environnantes"?

**6) La composante de compétence "prendre conscience de sa place parmi les autres"**

- 10) Veuillez nous préciser comment vous maximisez le développement de l'appartenance des élèves à une collectivité.
- 11) Parlez- nous de ce que vous privilégiez en classe par rapport à l'ouverture à la diversité culturelle et ethnique.
- 12) De quelle façon intervenez-vous afin que l'élève reconnaisse ses valeurs et ses buts.
- 13) De quelles manières amenez-vous l'élève à se faire confiance?
- 14) Quelles sont les occasions données aux élèves pour qu'ils élaborent leurs opinions et fassent des choix?
- 15) Pouvez-vous nous faire part de votre rôle en lien avec le développement de la composante de compétence "prendre conscience de sa place parmi les autres"?

**7) La composante de compétence "mettre à profit ses ressources personnelles"**

- 16) En classe, dans quelles conditions les élèves peuvent-ils exploiter leurs forces pour eux-mêmes et envers leurs pairs?
- 17) Comment amenez-vous les élèves à surmonter leurs limites?
- 18) De quelles façons le contexte de la classe encourage l'élève à juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action?
- 19) Quelles stratégies mettez-vous en œuvre afin que les élèves manifestent de plus en plus d'autonomie et d'indépendance?
- 20) Veuillez préciser votre rôle au regard du développement de la composante de compétence "mettre à profit ses ressources personnelles".
- 21) Pour terminer, aimeriez-vous ajouter des commentaires à l'égard de la structuration de l'identité chez l'élève du primaire et son enseignement?

Merci énormément pour le temps consacré à l'entrevue et le partage des informations!